

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**VINCULAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS  
INTERPESSOAIS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: FUNÇÃO  
EXECUTIVA COMO MEDIADORA?**

**Ana Margarida Lourenço Garcia dos Santos**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de  
Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)**

**2017**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**VINCULAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS  
INTERPESSOAIS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: FUNÇÃO  
EXECUTIVA COMO MEDIADORA?**

**Ana Margarida Lourenço Garcia dos Santos**

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Manuel Monteiro da Silva Moreira

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de  
Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

**2017**

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor João Moreira por toda a disponibilidade, dedicação, empenho e orientação valiosa e constante ao longo deste projeto. Agradeço a oportunidade que nos deu para a partilha de ideias e todos os ensinamentos preciosos que nos transmitiu e que nos fizeram crescer enquanto alunas.

À minha querida “parceira de tese”, Beatriz Franco, pelo companheirismo, espírito de equipa, entre-ajuda, dedicação e momentos de boa disposição. Graças ao nosso esforço e empenho conjuntos, conseguimos chegar ao final de uma longa e trabalhosa etapa das nossas vidas. Obrigada pela excelente pessoa que és e pela tua amizade.

À Dtr<sup>a</sup> Teresa Marques e à Professora Doutora Ana Isabel Pereira por terem disponibilizado todas as informações que necessitámos, pelos ensinamentos sobre algumas tarefas e pelo auxílio que nos deram sempre que solicitámos.

À Professora Doutora Rosa Novo pelas sábias indicações e recomendações.

À Professora Doutora Isabel de Sá pela sua disponibilidade e amabilidade reveladas ao longo do ano, por sempre ter reconhecido o nosso esforço e, ainda, por ter disponibilizado alguns dos materiais que necessitámos.

Ao Professor Doutor João Justo por sempre nos receber tão bem e por nos ter ajudado em diversos momentos.

Ao Filipe Marques pela sua boa-vontade e amabilidade ao ajudar-nos a completar a nossa família de bonecos.

A todas as crianças que participaram, com quem adorei partilhar as tarefas deste estudo e que elas tanto gostaram de fazer. Todos vocês me encheram o coração, obrigada pela vossa simpatia. Agradeço ainda aos pais destas crianças pela sua colaboração.

À coordenadora Ana e às educadoras Luísa, Sara e Vera que colaboraram comigo e abriram-me as portas das suas salas ao longo de tantos meses.

Aos meus queridos pais, pelo grande apoio que me dão em todos os momentos da minha vida, pelas palavras de conforto, pelos incentivos e por todo o afeto que demonstram por mim.

Ao meu namorado pela paciência, apoio e carinho tão importantes ao longo destes anos.

## Resumo

A resolução de problemas interpessoais tem sido vista como uma competência relevante para o ajustamento social das crianças, sobretudo em idade pré-escolar. Alguns estudos parecem indicar que a qualidade de vinculação pode ter um impacto no desenvolvimento desta competência social e no tipo de soluções geradas para os problemas sociais. Uma vez que investigações mais recentes têm reconhecido que a função executiva poderá ter na sua origem fatores do meio, como a vinculação, e que, o seu nível de funcionamento poderá ter implicações no comportamento e ajustamento social, este estudo exploratório propõe estudá-la como uma possível mediadora desta relação. A amostra consistiu num conjunto de 44 crianças de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. A vinculação foi avaliada através de uma tarefa de completamento de histórias. A função executiva, através de várias tarefas que se agruparam nos fatores de Controlo Cognitivo, Inibição Comportamental e Estratégias Comportamentais. As estratégias de resolução de problemas interpessoais através da produção pelas crianças de soluções para situações hipotéticas. Os resultados não demonstraram a existência de um efeito mediador da função executiva na relação entre as restantes variáveis. Contudo, foram encontrados resultados surpreendentes face ao que a literatura fazia antecipar. Assim, tanto a qualidade da vinculação como a função executiva (sobretudo nas suas componentes mais implicadas na regulação emocional e motivacional) parecem ter impactos importantes no conteúdo das soluções geradas pelas crianças em resposta a dilemas interpessoais. São discutidas as implicações clínicas e sugeridos estudos futuros.

**Palavras-Chave:** Vinculação; Função Executiva; Crianças Pré-escolares; Resolução de Problemas Interpessoais; Competência Social.

## **Abstract**

Interpersonal Problem Solving is commonly seen as a relevant skill for the social adjustment of children, especially in the preschool age. Some studies seem to indicate that attachment quality may have an impact in the development of this social skill and in the type of solutions that are produced for social problems. Given that more recent studies have recognized that the executive function may have important environmental factors, such as attachment, in its origin, at that its level of functioning may have implications in behavior and social adjustment, this exploratory study sought to examine it as a possible mediator of this relationship. The sample was composed of 44 Portuguese children, with ages between 4 and 5 years. Attachment security was assessed by means of a story completion task. Executive function through a number of tasks, that were grouped into factors of Cognitive Control, Behavioral Inhibition, and Behavioral Strategies. Interpersonal problem solving strategies through the production by children of solutions for hypothetical situations. Results did not show a mediating effect of the executive function in the relation between the other variables. However, some surprising results were found, given what the previous literature would anticipate. In conclusion, both attachment quality and the executive function (especially in its facets most related to emotional and motivational regulation) seem to have important impacts in the content of solutions generated by children in response to interpersonal dilemmas. Clinical implications are discussed, and future studies suggested.

**Keywords:** Attachment; Executive Function; Preschoolers; Interpersonal Problem Solving; Social Competence.

## Índice Geral

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Método .....</b>	<b>12</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>18</b>
<b>Discussão .....</b>	<b>21</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>32</b>

## **Introdução**

### **A Resolução de Problemas Interpessoais**

A *resolução de problemas interpessoais* é uma competência social e uma estratégia de *coping* útil que se torna importante desenvolver precocemente nas crianças, uma vez que é preditora de indicadores adaptativos em várias situações sociais (D’Zurilla & Nezu, 2010; Hune & Nelson, 2002; Shure & Spivack, 1980, 1982). A capacidade de saber pensar sobre os problemas sociais, de formular e interpretar esses problemas adequadamente, gerar respostas mais diversificadas e de conteúdo prosocial e de ser capaz de antecipar consequências para as soluções geradas (e.g., o ato de tirar o brinquedo ao colega), tem sido ligada a uma maior competência e ajustamento sociais (Crick & Dodge, 1994; Gouze, 1987; Shure & Spivack, 1980). Em contraste, crianças com reportórios limitados e com estratégias mais agressivas estão em risco para uma má adaptação comportamental (impulsividade e agressividade) e rejeição pelos pares (e.g., Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Shure & Spivack, 1979). Sendo assim, estudar as diferenças individuais nesta competência e os fatores na sua origem poderá ser potencialmente útil para a intervenção nas competências sociais das crianças.

As crianças confrontam-se regularmente com várias situações sociais problemáticas ou dilemas, às quais procuram responder (e.g., “Como posso brincar com a boneca da minha amiga?”). A resolução de problemas interpessoais pode ser entendida como um processo cognitivo-comportamental autodirigido que, no seu melhor grau de capacidade, irá permitir identificar ou descobrir várias soluções eficazes e adaptativas para lidar com os problemas sociais que a criança encontra (D’Zurilla & Nezu, 2007). Estas soluções são estratégias sociais que podem ser construídas a partir de um conjunto de passos e recuperadas do reportório de soluções armazenado na memória (Keltikangas-Jarvinen, 2005). Brevemente, o processo completo consiste em conseguir identificar e interpretar a situação problemática, gerar possíveis alternativas para a sua resolução, decidir qual a mais apropriada e implementar essa estratégia, analisando os resultados (D’Zurilla & Goldfried, 1971). Diferentes tipos de falhas poderão, no entanto, ocorrer ao longo destes passos, dando origem a diferenças individuais na capacidade cognitiva de resolver os problemas típicos (Chinaveh, 2013) que poderão ser detetadas tão cedo como aos 4 anos (Shure & Spivack, 1982).

O estudo destas diferenças em pré-escolares é realizado a partir da resposta das crianças a dilemas sociais hipotéticos que representam situações sociais que elas

encontram no seu dia-a-dia, com pais e pares (e.g., um menino quer brincar com outro). Nesta avaliação, é possível ter em conta a quantidade das soluções geradas e o conteúdo dessas soluções (e.g., agressivo, prosocial, evitante, manipulativo, entre outros), sendo que as medidas do segundo tipo se revelaram um melhor preditor da adaptação social das crianças e dos seus comportamentos em situações reais (Fischler & Kendall, 1988; Gouze, 1987; Youngstrom et al., 2000). Neste sentido, surgiram evidências de que as crianças mais populares ou classificadas como mais competentes a nível social por pais e professores sugerem mais soluções prosociais (mais favoráveis ao relacionamento) e/ou mais eficazes aos dilemas propostos (Erwin, 1994; Mayeux & Cillessen, 2003; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Youngstrom et al., 2000). Além disso, podem tender a ser persuasivas/assertivas, mas não agressivas ao lidar com outras pessoas (Asher & Renshaw, 1981; Erwin, 1994; Mayeux & Cillessen, 2003). Em contraste, as crianças mais agressivas e impulsivas, impopulares, e menos competentes a nível social são menos capazes de gerar respostas prosociais e são mais propensas a produzir soluções agressivas/inapropriadas e ineficazes (ex. bater, gritar, chantagear, esconder; Evans & Short, 1991; Gouze, 1987; Richard & Dodge, 1982; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Rudolph & Heller, 1997; Youngstrom et al., 2000). Estas crianças também não mostram consideração sobre as consequências das suas ações sobre os outros (Shure & Spivack, 1980) e regem-se por metas e objetivos mais hostis e prejudiciais à relação (Erdley & Asher, 1996), ao contrário do que acontece com as crianças mais competentes com os pares. Quanto às crianças mais tímidas, isoladas ou rejeitadas, estas optam mais por usar soluções dependentes dos adultos, pouco assertivas ou evitantes (Mayeux & Cillessen, 2003; Rubin, 1985; Rubin, Daniels-Beirness, & Bream, 1984). Isto combina com os objetivos sociais destas crianças, que apesar de serem prosociais, estão ligados ao evitamento das situações (Erdley & Asher, 1996).

Visto então que a resolução de problemas interpessoais se constitui como um processo muito importante para a adaptação social e importante para a intervenção clínica, é crucial perceber o que pode estar na origem das diferenças individuais nesta competência. Nesse sentido, uma vez que a vinculação parece ser uma influência importante no desenvolvimento da competência social nas crianças pré-escolares (e.g., Veríssimo, Santos, Fernandes, Shin, & Vaughn, 2014) e noutras idades (Groh et al., 2014), tentámos perceber qual o seu contributo.



## **A Vinculação e a Resolução de Problemas Interpessoais**

As relações de vinculação que a criança estabelece com os pais na sua infância constituem-se como um meio onde ela procura obter o conforto, a satisfação das necessidades e a proteção face a perigos ou ameaças externas (Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008). Diferenças na competência do cuidador para lidar com a criança nessas situações, ao longo do tempo, traduzem-se em diferenças individuais na qualidade da relação de vinculação (Weinfield et al., 2008). Estas experiências relacionais são ainda progressivamente internalizadas na forma de representações cognitivas–afectivas, os *modelos internos de trabalho* (MITs), que contém expectativas acerca do comportamento do cuidador e do mundo como seguro ou ameaçador (Bowlby, 1973; Bretherton, 1985). Posteriormente, estes modelos generalizam-se e passam também a englobar considerações sobre si e sobre outros (Bowlby, 1973; Thompson, 2016). Sendo assim, a disponibilidade, a responsividade e a competência dos cuidadores, repetidas ao longo do tempo, criam MITs seguros que conferem às crianças sentimentos de segurança e confiança para explorar ativamente o meio, e que também contribuem para MITs de si como competentes e capazes, o que está implicado na construção da competência comportamental e na sua auto-eficácia (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Bowlby, 1973; Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996; Thompson, 2016).

Na exploração de ambientes desconhecidos, a criança encontra novos desafios e novos problemas cognitivos e sociais que exigem resolução (Booth, Rose-Krasnor, & Rubin, 1991). As crianças seguras, sentindo-se mais competentes, capazes e autorreguladas interagem com o meio e tentam resolver os problemas que encontram com um sentido de eficácia maior em comparação com crianças inseguras (Sroufe, 2005). A literatura tem mostrado que na resolução de problemas cognitivos em conjunto com o cuidador, por exemplo, essas crianças se revelam mais entusiásticas, persistentes, cooperantes, expressam mais afeto positivo e ficam mais atentas às sugestões das suas mães (Frankel & Bates, 1990; Matas, Arend, & Sroufe, 1978). Em contraste, as crianças inseguras, devido às experiências repetidas de irresponsividade e indisponibilidade dos cuidadores, criam MITs de falta de segurança e de imprevisibilidade do mundo social e de si como pouco competentes (Bowlby, 1973; Cassidy, 2008). Como resultado, a qualidade com que exploram o meio é mais pobre (Cassidy, 2008) e quando tentam resolver problemas revelam-se antagonistas, frustradas, com raiva, infelizes e pouco envolvidas (Colman & Thompson, 2002; Frankel & Bates, 1990). Paralelamente, as mães das crianças seguras apresentam também, em situações de resolução de problemas,

características de cuidadores competentes, nomeadamente utilizando comportamentos facilitadores como: são mais atentas às necessidades dos filhos, usam *feedback* positivo, fornecem ajuda de maior qualidade (i.e., sugestões, pistas claras e intervenção directa apenas quando necessário) e tentam ensinar por etapas a melhor forma de resolver os problemas (Fagot, Gauvain, & Kavanagh; 1996; Frankel & Bates, 1990; Matas et al., 1978; Meins, 1997). Em contraste, os pais das crianças inseguras, mostram-se cuidadores incompetentes também nesta situação, pois fornecem pouco auxílio ou envolvimento em relação aos esforços das crianças (superestimando a capacidade das mesmas), fornecendo em vez disso ajuda directa e intrusiva (subestimando as suas capacidades; Fagot et al., 1996; Meins, 1997).

Sendo assim, as figuras de vinculação podem também ter um papel importante no desenvolvimento das competências de resolução de problemas de carácter social, a partir do modo como fornecerem auxílio às crianças e as ensinam a resolver este tipo de problemas. Rubin e Rose-Krasnor (1992) defendem que um cuidador competente (capaz de estabelecer relações seguras) é também um bom resolvidor de problemas dentro do contexto da relação com a criança. Eles sabem interpretar e são sensíveis ao pensamento e às emoções das crianças, respondem apropriadamente e antecipam os seus comportamentos e as suas ações (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Assim, na interação com a criança, esses cuidadores podem auxiliá-la e estimulá-la a pensar sobre as situações sociais e ainda podem demonstrar a resolução de problemas em níveis além daquilo que ela poderia fazer por si mesma (e.g., Vygotsky, 1978). Isto traduz-se na capacidade de ajudá-la a pensar em várias soluções para resolver um problema, nas potenciais consequências das soluções sugeridas e em estratégias para lidar flexivelmente com as suas falhas sociais (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Deste modo, através da modelagem, a criança poderá aprender um modelo de resolução de problemas sociais apropriado (Pettit, Dodge, & Brown, 1988). Em contraste, as crianças inseguras têm cuidadores incompetentes, que são maus resolvidores de problemas no contexto das relações pais-filho, pois não conseguem ser sensíveis e responsivos (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Os seus pais poderão não ter servido como modelos de uma estratégia eficaz de resolução de problemas, mostrando-se mais centrados nos seus objetivos, possuindo um leque limitado de soluções e escolhendo aquelas de carácter mais reativo para resolver os problemas (Booth et al., 1991; Rubin & Mills, 1990). Neste sentido, as crianças inseguras, ao aprenderem a resolver problemas com estes pais, adotarão soluções sociais inapropriadas (e.g., agressão), que levam a rejeição pelo grupo de pares e isolamento (Rubin & Rose-

Krasnor, 1992). McDowell, Parke, e Spitzer (2002) observaram que os objetivos e as estratégias sugeridos pelo pai para a resolução de dilemas sociais hipotéticos estavam significativamente relacionados com as respostas das crianças de 5 anos a situações semelhantes, o que parece ir ao encontro desta ideia.

A qualidade de vinculação poderá ainda afetar o tipo de soluções geradas para os problemas sociais, através do modo como, a partir dos modelos internos de trabalho, as crianças vão interpretar a realidade (Bretherton, 1985; Rose-Krasnor et al., 1996; Thompson, 2016). Sendo assim, é provável que crianças seguras antecipem ou tenham a expectativa de interações positivas e gratificantes com os pares e, por isso, escolham metas e estratégias sociais que incorporem as necessidades e desejos dos outros (Bowlby, 1973; Rose-Krasnor et al., 1996; Thompson, 2016). Isto contribui para uma capacidade de resolução positiva e eficaz de problemas interpessoais. Em contrapartida, as que têm MITs inseguros podem ter expectativas negativas das interações sociais, antecipando que o outro o irá rejeitar ou será hostil (Bowlby, 1973; Rose-Krasnor et al., 1996; Thompson, 2016). Isto poderá levar a que estas crianças não se envolvam em interações positivas com os outros, utilizando estratégias sociais de evitamento (afastando-se deles; Bowlby, 1973) ou agressivas (Crick & Dodge, 1994). Neste último caso, focam-se em objetivos sociais auto-orientados (ou egoístas) e não orientados para os outros (Rose-Krasnor et al., 1996) o que, sabemos, é um impedimento às estratégias prosociais.

Algumas evidências têm mostrado que, de facto, a qualidade da vinculação tem um impacto nas soluções geradas para os problemas sociais. De um modo geral, os reportórios dos pré-escolares que têm relações de vinculação insegura são mais limitados do que os das crianças seguras (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). As crianças inseguras, além de serem menos capazes de produzir soluções alternativas, escolhem com maior frequência soluções agressivas e menos flexíveis para problemas sociais hipotéticos apresentados em formato de entrevista (Goldberg, Gartner, Lojkasek, & Corter 1989). Jones, Rickel e Smith (1980) encontraram evidências de que mães sensíveis e responsivas têm crianças de quatro anos que dão mais soluções de apelo pessoal e negociação (e.g., “Mãe, não fiques zangada” ou “Vou devolver o autocarro”) que incluem o reconhecimento recíproco dos pensamentos, sentimentos e desejos dos outros. Além disso, estas crianças geram menos soluções em que recorram à ajuda de um adulto. Por outro lado, crianças cujas mães são restritivas (preocupadas com regras e conformismo) dão soluções de evitamento e fuga, não mostram tentativas para lidar com os pensamentos, os sentimentos e as necessidades do outro (e.g., escondem-se, dizem “Não

fui eu que fiz”), e geram menos soluções de apelo pessoal e negociação. Mais recentemente, Raikes e Thompson (2008) descobriram que a sensibilidade materna estava negativamente correlacionada com a produção de soluções agressivas em crianças pré-escolares, enquanto que as soluções prosociais estariam positivamente relacionadas com a vinculação medida aos 24 meses e com a sensibilidade materna.

A vinculação poderá assim explicar, pelo menos em parte, o desenvolvimento da competência de resolução de problemas interpessoais. No entanto, outros fatores poderão mediar essa relação. A *função executiva* (FE) tem-se mostrado preditora de competências socio-emocionais (e.g., Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart, & Mueller, 2006) e também parece depender da qualidade de vinculação para o seu desenvolvimento (e.g., Glaser, 2000). Assim, faz sentido considerá-la como um possível mediador.

### **A Função Executiva como Mediadora da Relação entre a Vinculação e a Resolução de Problemas Interpessoais**

Por FE entende-se a capacidade de controlo ativo que possibilita planear e coordenar os nossos pensamentos e comportamentos, e raciocinar com clareza (Miller & Wallis, 2009; Shallice & Burgess, 1996). Caracteriza-se como um construto abrangente, que se refere a uma ampla gama de competências de ordem superior que se interrelacionam de modo a controlar e coordenar a atividade dirigida a objetivos (Anderson, 2001; Isquith, Crawford, Espy, & Gioia, 2005; Miller & Cohen, 2001). É apontado que a FE é crítica em situações novas, complexas ou ambíguas, na adaptação rápida do comportamento às exigências do meio, na autorregulação e, principalmente, na resolução de problemas (Gioia, Isquith, & Kenealy, 2008; Hughes, Graham, & Grayson, 2005; Zelazo, Carter, Reznick, & Frye, 1997). Sendo a resolução de problemas interpessoais um processo de *coping* consciente, racional, com esforço de controlo e com propósitos (D’Zurilla & Nezu, 2010), muitas competências cognitivas necessárias para este processo são muito semelhantes às competências da FE. Neste sentido, a literatura tem sugerido que existem paralelos entre as componentes de FE e as capacidades que estão na base da resolução de problemas eficaz (e.g., Aberson, 2014; Gioia et al., 2008; Quamma, 1997; Riggs et al., 2006; Segalowitz & Rose-Krasnor, 1992). De facto, apenas através da FE é possível gerir cenários mentais, planear ações, manter um reportório comportamental e avaliar e alterar flexivelmente as estratégias para atingir objetivos (Barkley, 2001; Blair, 2006; Diamond, 2013; Welsh & Pennington, 1988).

Recentemente, a investigação tem mostrado um crescente interesse na avaliação da FE em pré-escolares (3 a 6 anos de idade), uma vez que é fundamental detetar a disfunção executiva o mais cedo possível para intervir e minimizar as suas consequências académicas, emocionais, comportamentais e sociais (Anderson & Reidy, 2012). Embora nenhum modelo de FE tenha sido universalmente adotado (Anderson & Reidy, 2012), os modelos mais integrativos (e.g., Garon, Bryson & Smith, 2008; Miyake et al., 2000) têm apontado que ela é composta por vários processos parcialmente dissociáveis, ou seja, que não são independentes, compartilhando alguma variância comum (Espy et al., 2004). Existe alguma variedade na definição de quais os constituintes da FE, tendo alguns estudos tentado abordar o problema através de análises fatoriais dos resultados obtidos em diferentes tarefas (Anderson & Reidy, 2012). Entre esses componentes, os que têm reunido mais consenso são: a memória de trabalho, definida como a capacidade de manter a informação em mente e usá-la (Diamond, 2013); o controlo inibitório, ou seja, a capacidade de interromper uma resposta habitual ou prepotente e levar a cabo uma resposta alternativa subdominante mais favorável ao alcance dos objetivos (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008); e, ainda, a flexibilidade cognitiva, que aparece mais tarde no desenvolvimento (Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006; Garon et al., 2008) e se refere à capacidade estratégica de considerar simultaneamente representações conflitantes da informação (Anderson & Reidy, 2012). Anderson e Reidy (2012) apontam ainda para a importância da capacidade de planeamento, que devido à falta de medidas adequadas para pré-escolares, carece de investigação nestas idades. Esta capacidade envolve a seleção, formulação e avaliação de uma sequência de pensamentos e ações para atingir um objetivo desejado (Morris & Ward, 2005) e aos 4 anos já é possível avaliá-la (Welsh, Pennington & Groisser, 1991).

O córtex pré-frontal é a estrutura mais fortemente implicada na FE (e.g., Anderson, 2001; Miller & Cohen, 2001). Esta área cerebral tem um desenvolvimento lento e um período relativamente longo de plasticidade cerebral (Huttenlocher, 2002), o que faz com que as experiências de vinculação baseadas em interações sensíveis, responsivas e adequadas com os cuidadores primários possam ter um impacto significativo no seu desenvolvimento ordenado (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Carlson, 2009; Glaser, 2000; Nelson & Bloom, 1997; Newman, Sivaratnam, & Komiti, 2015; Schore, 2001). Quando os cuidados são inconsistentes e irresponsivos, a criança não é capaz de regular a sua emoção e comportamento, o que aumenta os níveis de *stress* e leva a uma disfunção no desenvolvimento das estruturas e redes neurológicas

envolvidas na autorregulação (Glaser, 2000; Hane & Fox, 2006; Schore, 2009). Isto acontece porque a existência de cuidadores competentes é essencial para a regulação dos estados emocionais da criança, agindo como reguladores externos, até que a criança o consiga fazer sozinha (Bernier et al., 2010; Schore, 2009). Quando esses reguladores externos não são eficazes, não é possível à criança internalizar as competências necessárias de autorregulação, dificultando o desenvolvimento funcional das áreas cerebrais frontais (Fox & Calkins, 2003; Hughes & Baylin, 2012; Siegel, 1999). Além disto, uma vez que as crianças seguras são mais reguladas e possuem modelos internos de trabalho seguros, não ocupam tantos recursos cognitivos a monitorizar ansiosamente a disponibilidade do cuidador e, como tal, eles podem ser canalizados para a exploração ativa do meio, tendo melhores oportunidades para desenvolver a ação autorregulada (Bernier Carlson, Deschênes & Matte-Gagné, 2012). De facto, na literatura, a segurança de vinculação dos pré-escolares parece encontrar-se positivamente correlacionada com as funções executivas. Nomeadamente, alguns autores encontraram correlações com o controlo inibitório (e.g., Jacobsen, Huss, Fendrich, Kruesi, & Ziegenhain, 1997; Booth-LaForce & Oxford 2008; Heikamp, Trommsdorff<sup>1</sup>, Druey, Hübner & Suchodolet, 2013). Para mais, Bernier et al. (2012) encontraram correlações positivas entre a segurança de vinculação e o desempenho em tarefas de FE que mediam a memória de trabalho, o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva, mas não em relação ao adiamento de gratificação. Bernier, Beauchamp, Carlson, & Lalonde (2015), além de terem encontrado os mesmos resultados, ainda encontraram uma relação positiva entre vinculação segura e planeamento e, na avaliação pelas professoras, entre vinculação insegura e problemas de FE no dia-a-dia escolar.

Os processos executivos desenvolvidos ao longo do período pré-escolar estão também intimamente ligados ao funcionamento emocional, comportamental e social e, por isso, cada vez mais se tem reconhecido que estas capacidades de função executiva têm um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais, na autorregulação, empatia, cooperação e outros aspetos relacionados com o comportamento interpessoal apropriado da criança (e.g., Ciairano, Visu-Petra, & Settanni, 2007; Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012; Pennington & Ozonoff, 1996; Riggs et al., 2006). A FE parece, sobretudo, importante ao estar implicadas na capacidade de coordenar os processos de auto-controlo de modo a inibir respostas sociais inapropriadas e adotar comportamentos sociais apropriados, que sustentem relações mutuamente

gratificantes com pares (Bierman et al., 2008; Grigsby & Stevens, 2000; Pennington & Ozonoff, 1996).

Nesta sequência, tem-se levantado a hipótese de que a capacidade de resolução de problemas interpessoais medeia a relação entre os défices na função executiva e o mau funcionamento social (Janusz, Kirkwood, Yeates, & Taylor, 2002; Muscara, Catroppa, & Anderson, 2008; Yeates et al., 2004). Entre as competências mais importantes de FE neste contexto, parecem destacar-se, nomeadamente, o controlo inibitório e a capacidade de planeamento, que têm equivalentes ao nível socioemocional (Hughes, Dunn & White, 1998; Riggs, Blair, & Greenberg, 2004; Riggs et al., 2006; Welsh & Pennington, 1988).

O controlo inibitório é um fator protetivo que promove interações competentes com os pares e várias competências socioemocionais e comportamentos sociais cooperativos, tanto avaliadas por pais, como por professoras (e.g., Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009; Walker & Henderson, 2012). Além de auxiliar a manutenção do contacto positivo com pares, é importante para evitar conflitos. Ser capaz de inibir respostas impulsivas negativas (como o desejo de ter imediatamente um brinquedo tirando-o) pode ajudar a impedir que as crianças usem reações agressivas impetuosas a situações sociais desafiadoras e, em vez disso, estabeleçam objetivos prosociais, antecipem consequências e planeiem várias soluções não agressivas, optando por ações socialmente mais apropriadas/positivas, como partilhar ou esperar pela sua vez (Bierman et al., 2008; Kendall, 1986; Riggs et al., 2004). É talvez por isto que a falta desta capacidade inibitória nos pré-escolares leva a grande impulsividade na relação com os pares, tendo consequências como baixas competências sociais (e.g., Rhoades et al., 2009) e rejeição (McClelland, Cameron, Wanless & Murray, 2007). Os poucos estudos que têm analisado a sua ligação com as capacidades de resolução de problemas interpessoais encontraram uma relação positiva entre as duas variáveis (e.g., Walker & Henderson, 2012), ou seja, indicam que quanto mais capacidade de controlo inibitório as crianças têm, mais as suas respostas a dilemas hipotéticos serão numerosas, prosociais e não agressivas. Olson (1989) tentou perceber como diferentes tipos de controlo inibitório (i.e., impulsividade cognitiva, inibição motora e adiamento de gratificação) poderiam relacionar-se com a competência social. Os resultados apontaram que a capacidade de adiamento de gratificação estava correlacionada negativamente com a quantidade de respostas coercivas-agressivas a problemas sociais hipotéticos (Olson, 1989). Além disso, as crianças que sugeriam mais respostas agressivas seriam mais rejeitadas pelos pares. Relativamente aos fatores de Controlo Cognitivo e Controlo Motor, não se encontraram

relações com a competência social. Mischel, Shoda, & Peake, (1988) verificaram que crianças pré-escolares capazes de adiar a gratificação por mais tempo, revelaram-se, 10 anos depois, como adolescentes significativamente mais competentes a nível social, mais racionais, atentas, com planeamento e capazes de lidar bem com a frustração e o *stress*.

Tal como a inibição, o planeamento também faz parte das qualidades subjacentes cruciais para um "comportamento social inteligente", que consiga adaptar o comportamento às exigências do meio (e.g., Brown & DeLoache, 1978; Cantor & Kihlstrom, 1987). Pressupõe-se que uma competência pobre ao nível do planeamento poderá influenciar negativamente a seleção de soluções e dificultar que a criança gere eficazmente e priorize soluções prosociais para os problemas (Ellis, Weiss, & Lochman, 2009). Os estudos que existem relacionam-no, assim, com os comportamentos agressivos. Hughes et al. (1998) concluíram que pré-escolares com altos níveis de impulsividade e comportamento agressivo apresentam dificuldades significativas em tarefas de planeamento e controlo inibitório, mas não ao nível da memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Hughes, White, Sharpen, & Dunn, (2000) também encontraram relações entre o comportamento agressivo e dificuldades no controlo inibitório. No entanto, as crianças desafiadas teriam sobretudo, dificuldades no planeamento, demonstrando que o pensamento meio-fim e a capacidade de planear poderiam ser usados para identificar quais as crianças mais propensas a envolverem-se em comportamentos mais agressivos e menos prosociais aquando da interação com os pares (Hughes et al., 2000).

Por fim, o único estudo que liga diretamente estas duas competências de FE mais pertinentes à resolução de problemas sociais, verificou que melhores capacidades de planeamento estavam negativamente correlacionadas com a produção de soluções agressivas em relação a problemas sociais hipotéticos (tanto em situação hostil como não hostil; Quamma, 1997). Além disso, essas capacidades de FE correlacionaram-se positivamente com a sugestão de soluções prosociais, sendo que no controlo inibitório isso só se verificou face a situações de conteúdo não-hostil (Quamma, 1997).

Sendo assim, o planeamento e o controlo inibitório surgem como capacidades de FE que provavelmente terão impactos na resolução de problemas sociais. Uma vez que não existem estudos que explorem uma possível mediação da FE entre a vinculação e a resolução de problemas interpessoais, e dada a pertinência de compreender, na idade pré-escolar a relação entre estas variáveis, por ser um período onde uma intervenção precoce poderá ser benéfica e eficaz, esta investigação propõe-se a explorar as seguintes questões:



- Q1) Existirá alguma associação entre as várias classificações de vinculação (segura, evitante, ambivalente e desorganizada) e os tipos específicos de soluções de problemas interpessoais (e.g. prosociais, agressivas, evitantes, manipulativas)?
- Q2) Poderá a função executiva ser dividida em diferentes componentes?
- Q3) Haverá alguma associação entre uma das classificações de vinculação (segura, evitante, ambivalente e desorganizada) e os componentes dissociáveis de FE?
- Q4) Existirá alguma associação entre os componentes da FE e um tipo específico de soluções de problemas interpessoais (e.g., prosociais, agressivas, evitantes, manipulativas)?

Especificamente, para o efeito mediador da FE, colocam-se as seguintes hipóteses e questões relativas às mesmas:

- H1) O efeito da vinculação insegura sobre a frequência de sugestão de respostas agressivas aos problemas é mediado por défices no funcionamento executivo
- H2) O efeito da vinculação segura sobre a frequência de sugestão de respostas prosociais aos problemas é mediado por um bom funcionamento executivo.
- Q6) Será que o efeito proposto em H1 e H2 está restrito a algumas dimensões da vinculação?
- Q7) Será que o efeito proposto em H1 e H2 está restrito a alguns componentes da FE?
- Q8) Será que o efeito proposto em H1 e H2 está restrito a alguns tipos de soluções de problemas (e.g., prosociais, agressivas, evitantes, manipulativas)?

## **Método<sup>1</sup>**

### **Participantes**

Participaram neste estudo 44 crianças de três instituições diferentes, localizadas em Lisboa e Setúbal. O processo de amostragem foi de conveniência e os critérios definidos foram: nacionalidade e língua materna portuguesa e a ausência de qualquer deficiência física ou mental ou atraso de desenvolvimento severo conhecidos. As crianças tinham entre quatro e cinco anos ( $M = 5.09$ ,  $DP = .53$ ), sendo que 50% era do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A maior parte dos pais frequentaram o ensino superior ou o ensino secundário, sendo que todos alcançaram pelo menos o segundo ciclo.

### **Procedimento**

A aplicação das provas decorreu ao longo de três sessões realizadas em dias diferentes, entre os meses de Abril e Agosto de 2017. Cada sessão teve a duração de aproximadamente 15 minutos. Os jardins de infância foram contactados por carta dirigida à Direção, para a autorização à realização do estudo e disponibilização dos espaços e meios necessários. A ambos os pais foi previamente pedida a autorização da participação das crianças através de um consentimento informado por escrito. Antes de se proceder à aplicação das tarefas, o consentimento verbal da criança foi obtido.

A administração das tarefas esteve a cargo de dois experimentadores e o desempenho das crianças foi gravado em vídeo para posterior análise. As provas aplicadas por cada um dos experimentadores foram cotadas pelo outro, servindo as cotações do experimentador que aplicou apenas para avaliar o acordo entre juízes.

### **Medidas**

**Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).** Com o objetivo de avaliar a qualidade da relação de vinculação foi aplicada esta tarefa que permite identificar diferenças individuais nas representações mentais de vinculação através de um conjunto de cinco histórias que a criança tem de completar (Bretherton et al., 1990). De modo a evitar que a recolha fosse demasiado extensa e assegurar a cooperação da criança em todas as tarefas em estudo, foram aplicadas apenas três histórias: “joelho magado”, “monstro no quarto” e “reunião”, para além da história introdutória. A escolha dessas histórias passou por salvaguardar a variedade dos temas

---

<sup>1</sup> Esta dissertação envolveu a recolha de dados em conjunto com a Beatriz Félix Franco, o que justifica a semelhança entre algumas partes das dissertações

solicitadores de comportamentos vinculatorios pela criança e pela sua relevância. A decisão de manter a história da “reunião”, em vez da “partida”, está associada ao facto de o comportamento na reunião demonstrar ser, geralmente, uma indicação mais sensível aos fatores da relação de vinculação do que as respostas à separação (e.g., Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Belsky & Rovine 1987).

As narrativas produzidas pelas crianças podem ser consideradas como seguras quando conseguem encontrar uma solução adequada para o problema, exprimindo-se com facilidade e coerência. Por outro lado, as respostas que refletem insegurança são as que se caracterizam pelo evitamento da questão central ou desadequação da solução. A desorganização do comportamento está presente sempre que os bonecos são manuseados desajustadamente, sendo, por exemplo, atirados para o chão, quando surgem cenários catastróficos e respostas desadequadas.

O sistema de codificação utilizado foi o Q-sort de Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola e Halfon (2003). Este sistema é composto por 65 itens, cada um descrevendo um aspeto da participação da criança. O codificador teria de colocar cada um dos itens numa escala de *nada característico* a *muito característico*, numa proporção normativa ditada pelo procedimento de Q-sort. Devido à não aplicação de duas das histórias da tarefa original, foram eliminados os itens cuja avaliação dependia dos mesmos. Foi obtida uma correlação de *Pearson* entre as respostas do sujeito e os protótipos que correspondem a diferentes estratégias de vinculação (segurança, evitamento, ambivalência e desorganização), inserindo cada criança num contínuo. As histórias foram aplicadas e codificadas por dois experimentadores, sendo que o acordo inter-avaliadores foi elevado ( $ICC = .99$ ). O sistema inclui, também, escalas opcionais correspondentes a cada aspeto específico do brincar que não foram utilizadas no presente estudo, dada a reduzida amostra e a não utilização de todos os itens.

**Subteste de Compreensão da Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-escolar e Primária – Forma Revista (WPSSI-R; Wechsler, 2003).** Com o objetivo de controlar a aptidão verbal em todas as medidas utilizadas, ou seja, o efeito do desenvolvimento cognitivo, que pode ser bastante variável nesta faixa etária, recorremos a uma escala da prova da WPSSI-R, a Compreensão Verbal. Este subteste foi também importante para garantir que os resultados obtidos através da aplicação do instrumento *Attachment Story Completion Task* não dependeram das competências linguísticas das crianças.

**Avaliação da função executiva.** Com o objetivo de avaliar as componentes da FE que a literatura anterior sugere como mais relacionados com a resolução de problemas interpessoais foram aplicadas as seguintes tarefas:

***Knock tap (Soco - Bate).*** Esta tarefa teve como objetivo medir a componente de inibição (Sulik et al., 2010), bem como a atenção focada (Rueda, 2012). Durante esta tarefa, o experimentador bate na mesa com a mão aberta ou fechada. Para os oito primeiros ensaios, pediu-se à criança que imitasse o experimentador. Após a execução desta sequência, é explicada uma nova regra à criança. Esta consiste em reverter a ação do experimentador, executando o movimento contrário. A sequência elaborada (i.e., a ordem pela qual o experimentador bateu na mesa com a palma da mão ou com o punho fechado) foi delineada anteriormente e, portanto, aplicada de igual forma a todas as crianças. É de notar que antes de qualquer um dos ensaios, realizou-se um período de treino, até garantir que a criança compreendeu a tarefa. A percentagem de respostas corretas durante os oito ensaios reversos foi calculada. Sugerimos, no entanto, que esta tarefa também possa envolver a memória de trabalho, uma vez que a criança precisa de ter em mente a regra a utilizar. Isto porque mesmo medidas que pretendem apelar à exploração de um único componente de função executiva exigem, inevitavelmente, múltiplas capacidades de função executiva para um desempenho competente nessa mesma tarefa (Espy et al., 2004; Miyake et al., 2000).

***Snack delay.*** Esta tarefa faz parte da Bateria de Avaliação do Temperamento em Laboratório na versão pré-escolar (*The Laboratory Temperament Assessment Battery - Lab-Tab*; Goldsmith, Reilly, Lemery, Longley, & Prescott., 2016) para medir a capacidade inibitória perante o adiamento de uma gratificação (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Apesar de provir de uma linha teórica distinta, a diferença entre FE e construtos do temperamento, como o *effortful control*, ainda não parece consensual (Zhou, Chen, & Main, 2012). Nesta tarefa, o experimentador coloca um doce por baixo de um copo transparente, em cima de uma mesa. É avaliada a capacidade de a criança conseguir esperar até que o experimentador toque um sino como permissão para levantar o copo e comer o doce. A tarefa é composta por seis ensaios (após um de treino), com diferentes intervalos de tempo: 20s, 30s, 0s (não é cotado), 10s, 40s e 60s. Todos os ensaios são aplicados, independentemente do desempenho da criança. As variáveis foram codificadas segundo as normas do Manual da Lab-Tab, escolhendo apenas as variáveis obrigatórias para cotação e que nos pareciam ter um carácter menos subjetivo: Ausência de capacidade de adiamento (se não conseguiu esperar pelo intervalo); Latência (duração

de tempo em que a criança consegue adiar a gratificação); Solicitação (número de vezes que a criança solicita o experimentador com o objetivo de obter o doce, ou toca no sino); Comportamento Antecipatório (número de vezes que a criança mostra interesse no doce—e.g., olha intensamente ou toca no copo); Envolvimento em Atividades Alternativas (número de vezes que a criança se envolve em atividades alheias à tarefa — e.g., olha para objetos ou conversa sobre assuntos irrelevantes). Para cada criança, procedeu-se ao cálculo da média de cada variável ao longo dos cinco ensaios. Após a análise factorial, as variáveis obtidas foram estandardizadas e agrupadas segundo os factores.

**Subteste de Labirintos da WPSSI-R (Wechsler, 2003).** De forma, a medir o planeamento utilizámos a prova de Labirintos da WPPSI-R, que avalia a planificação, bem como a atenção contínua e a memória de trabalho.

**Tarefa de Resolução de Problemas Interpessoais.** Com o objetivo de avaliar as diferentes soluções das crianças face a dilemas sociais hipotéticos, elaboraram-se alguns cartões, uma versão feminina e uma masculina, baseados nos trabalhos com pré-escolares de Spivack & Shure (1974). Estes cartões retratam duas situações com pares e uma com a mãe, nos quais a personagem principal, uma criança do mesmo sexo da criança observada, enfrenta um problema interpessoal. Os temas são: a) o desejo de brincar com um brinquedo que outra criança possui; b) impedir a zanga da mãe por ter partido um objeto c) impedir a zanga de um amigo por ter perdido um objeto do boneco que ele lhe emprestara. As três situações retratadas pretendem ser familiares aos pré-escolares, para possibilitar a evocação de soluções mais acessíveis à memória destas crianças, e portanto, mais semelhantes ao seu comportamento habitual nessas situações (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). A presença de diferentes temas e intervenientes (mãe e pares) permite diversificar o tipo de problemas propostos.

Na aplicação da tarefa, o experimentador apresenta o desenho à criança e descreve o que está a acontecer entre as personagens e qual o dilema em causa. De seguida, é solicitado à criança que gere soluções para ajudar o(a) menino(a) principal da história a resolver o seu problema. Sempre que necessário, foram colocadas algumas questões para incentivar que a criança sugerisse o máximo de diferentes soluções possíveis, por exemplo, “*Que outras coisas o(a) menino(a) poderia fazer?*” ou “*Se isso não resultar, o que é que ele(a) pode fazer?*” O objetivo dessas questões é obter uma visão mais completa do repertório estratégico da criança. Outros três cartões construídos e aplicados pretendiam avaliar a capacidade da criança para antecipar possíveis

consequências de soluções ineficazes em cada uma das três situações. No entanto, esta variável não mostrou efeitos diferenciadores das crianças, nem se correlacionou de modo significativo com nenhuma outra variável, e portanto, não foi utilizada nas análises posteriores.

Para a cotação, foram transcritas as respostas das crianças a partir dos vídeos e procedeu-se à sua codificação, que revelou a existência de quatro categorias: Prosociais (soluções orientadas para a resolução positiva do problema, respeitando o outro; e.g., pedir desculpa à mãe por ter partido a jarra), Manipulativas (enganar o outro, dissuadir ou usar o poder de um adulto para resolver a situação e.g. arranjar uma espada parecida e fingir que foi a mesma que se perdera), Evitantes (afastar-se da situação ou procurar uma atividade alternativa; e.g., brincar sozinho com outro carrinho) e Coercivas/Agressivas (resolução do problema através de ordens ou agressividade; e.g., tirar o carrinho ao colega). De seguida, foi obtido o somatório do número de soluções geradas para cada categoria de respostas.

### **Redução de Variáveis**

**Vinculação.** Uma vez que se verificou que os resultados para os quatro protótipos (seguro, evitante, ambivalente e desorganizado) apresentavam elevadas correlações (entre .64 e .98), a ponto de se poderem tornar redundantes, foi decidido submetê-los a uma análise em componentes principais. Esta análise resultou num único fator, que explica 85.71% da variância total, em que a saturação para cada protótipo foi de -.97 para o seguro, .92 para o evitante, .87 para o ambivalente e .95 para o desorganizado. Assim sendo, foi calculada uma pontuação única constituída pela média dos valores standardizados para cada protótipo, invertendo-se a pontuação dos protótipos inseguros de modo a obter um resultado correspondente à Segurança de Vinculação. A dificuldade em dissociar os protótipos da vinculação em termos das suas pontuações, tornou impossível avaliar se existe alguma associação entre diferentes tipos de estratégias de resolução de problemas (Q1) ou componentes dissociáveis de FE (Q3) e tipos específicos das classificações de vinculação. Permanece apenas uma dimensão geral de segurança da vinculação, contrastando com todos os tipos inseguros

**Função Executiva.** As pontuações da função executiva foram, também, submetidas a uma análise de componentes principais. O teste do cotovelo (Moreira, 2004) indicou três fatores que explicavam 78.92% da variância total. Após uma rotação

Varimax, verificou-se que o primeiro fator agrupou três componentes: Ausência de Capacidade de Adiamento, Latência (no sentido negativo) e Solicitação, ambos com um peso maior do que .80. Interpretou-se este fator como representando a capacidade de Inibição Comportamental. O segundo fator compôs-se pela tarefa do Soco-Bate e pela prova dos Labirintos, ambos com um peso superior a .80. Este fator parece incluir o planeamento, a memória de trabalho e a capacidade de inibir uma resposta cognitiva e, por isso, decidimos atribuir-lhe o nome de Controlo Cognitivo. Relativamente a estes dois fatores, a capacidade inibitória parece poder ser dividida em dois componentes distintos: um deles reporta a uma competência para conseguir controlar impulsos e, provavelmente, a uma vertente mais comportamental e emocional; e o outro, de origem mais cognitiva, relativo à eficácia em inibir uma resposta predominante para alcançar o objetivo pretendido. Tal parece ir de encontro aos fatores também encontrados por outros autores, que diferenciam este tipo de capacidade inibitória (Bernier et al., 2012; Carlson & Moses, 2001; Li-Grining, 2007; Olson, Schilling, & Bates, 1999). No terceiro fator, a variável Comportamento Antecipatório satura .88 e o Envolvimento em Atividades Alternativas satura -.74. Uma vez que existe um efeito do envolvimento em atividades alternativas na diminuição do comportamento antecipatório das crianças, esta capacidade parece corresponder às estratégias cognitivas de *coping* eficazes que são benéficas para controlar o comportamento impulsivo durante o pedido de adiamento e que permitem que a criança o adie por mais tempo (Shoda, Mischel & Peake, 1990). A este fator foi dado o nome de Estratégias Comportamentais. Esta análise fatorial permitiu-nos responder à questão de investigação Q2, uma vez que a partir dela as nossas tarefas de Função Executiva foram organizadas em três fatores distintos.

### **Controlo de variáveis**

As variáveis resultantes da análise fatorial realizada para as tarefas de FE e de vinculação estavam significativamente correlacionadas com a Idade dos participantes, assim como com os resultados da Compreensão Verbal. Isso possibilitou-nos controlar, através de análises de regressão linear múltipla, os efeitos destas últimas nos três fatores (Inibição Comportamental, Controlo Cognitivo e Estratégias Comportamentais) da FE e no fator Segurança de Vinculação.

Além disso, os diferentes tipos de soluções aos problemas interpessoais foram controladas pelo subteste de Compreensão.

## Resultados

A análise de dados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. O Quadro 1 contém a matriz de correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo. A partir dessa informação pode constatar-se que, quanto à associação entre a vinculação e os diferentes tipos de soluções geradas para os problemas interpessoais (Q1), a Segurança de Vinculação apresenta um efeito significativo positivo apenas sobre as Soluções Manipulativas, e, ao contrário do que seria de esperar, não tem efeito sobre as Soluções Prosociais nem sobre as Soluções Agressivas (Q1).

No que diz respeito à estrutura da FE (Q2), é de salientar que apesar de se distinguirem três componentes (o Controlo Cognitivo, a Inibição Comportamental e as Estratégias Comportamentais), apenas dois deles (o Controlo Cognitivo e a Inibição Comportamental) são claramente independentes.

Na associação entre a vinculação e os diferentes componentes de FE (Q3), a Segurança de Vinculação demonstra ter um efeito significativo positivo apenas sobre o Controlo Cognitivo.

**Quadro 1.** *Matriz de correlações entre as variáveis em estudo.*

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Segurança de Vinculação	--							
2. Inibição Comportamental	.05	--						
3. Controlo Cognitivo	.27*	.05	--					
4. Estratégias Comportamentais	.13	.34*	.21	--				
5. Soluções Pro-sociais	.15	.03	.13	-.15	--			
6. Soluções Manipulativas	.30*	.23	.12	.30*	-.16	--		
7. Soluções de Evitamento	-.04	.20	.11	-.04	.08	-.06	--	
8. Soluções Agressivas/Coercivas	.05	-.43**	.11	-.11	-.15	-.12	-.14	--

Nota. \* $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ ., teste unilateral.



Relativamente à associação entre os componentes de FE e os tipos específicos de resolução de problemas interpessoais (Q4), as Estratégias Comportamentais encontraram-se significativamente relacionadas com as Soluções Manipulativas. É possível constatar também que a Inibição Comportamental diminui significativamente as Soluções Agressivas e parece aumentar as Soluções Manipulativas e as Soluções de Evitamento, embora não chegue a ser significativo. Em relação ao Controlo Cognitivo, este não demonstra nenhum efeito significativo sobre os tipos de soluções geradas, embora seja de notar que os efeitos vão sempre no sentido positivo.

Por fim, a existência de um efeito mediador da Função Executiva na relação entre a Segurança de Vinculação e os diferentes tipos de estratégias utilizadas na resolução de problemas interpessoais não pôde ser testada (H1 e H2), uma vez que não foram reunidas as condições necessárias para a aplicação do modelo de mediação. Para que a mediação possa ocorrer, segundo Baron e Kenny (1986), é necessário mostrar que: (a) a variável independente (VI) prediz significativamente o mediador, (b) A VI prediz significativamente a variável dependente (VD) na ausência de mediador no modelo, (c) o mediador possui um efeito significativo sobre a VD, e d) o efeito da VI na VD diminui após a adição do mediador ao modelo. Assim, por exemplo, apesar de existir uma correlação significativa entre a Segurança de Vinculação e as Soluções Manipulativas (critério b) e entre as Estratégias Comportamentais e as Soluções Manipulativas (critério c), a Segurança de Vinculação e as Estratégias Comportamentais não estão relacionadas (critério a). Do mesmo modo, ainda que exista uma relação significativa entre a Segurança de Vinculação e o Controlo Cognitivo (critério a), não se verifica correlação entre o Controlo Cognitivo e as Soluções Manipulativas (critério b). Como tal, não é possível testar um efeito de mediação, o que nos impede de responder às Questões de Investigação 6, 7 e 8.

### **Análises Adicionais**

Uma vez que a Segurança de Vinculação não se mostrou preditora de respostas prosociais aos dilemas hipotéticos, realizou-se uma regressão múltipla para analisar o contributo das variáveis independentes Segurança de Vinculação, Idade e Compreensão Verbal para esse tipo de soluções. Num primeiro bloco, foi colocada a variável independente Segurança de Vinculação e, no segundo bloco, foram colocadas as variáveis independentes Idade e Compreensão, de modo a controlar o que cada uma destas variáveis

acrescenta como contributo para a variável dependente, depois de controlada a antecedente (Segurança de Vinculação). O modelo relativo ao primeiro bloco explica 14,3% da variância deste tipo de soluções ( $R^2 = .143$ ). Depois de introduzidas as variáveis do segundo bloco, o modelo explica 38,9% da variância das Soluções Prosociais ( $R^2 = .389$ ), sendo que apenas a variável Compreensão ( $\beta = .392$ ,  $t = 2.535$ ,  $p < .05$ ) contribui significativamente para a variância da variável dependente. O mesmo foi realizado para as Soluções Agressivas. O primeiro modelo explica 1% da variância deste tipo de soluções ( $R^2 = .001$ ). Já o segundo modelo explica 14,7% da variância das Soluções Agressivas ( $R^2 = .147$ ), sendo que, novamente, apenas a variável Compreensão ( $\beta = -.445$ ,  $t = -2.433$ ,  $p < .05$ ) contribui significativamente para a variância da variável dependente.

## Discussão

Os resultados do presente estudo não apontaram para a existência de um efeito mediador da FE na relação entre a vinculação e os diferentes tipos de estratégias de resolução de problemas interpessoais. De facto, apesar de as crianças seguras apresentarem um melhor Controlo Cognitivo, isso não se traduz em maiores capacidades de resolução de problemas para nenhum tipo de estratégia. Contudo, a análise das correlações entre as variáveis em estudo revelou algumas conclusões surpreendentes face àquilo que a literatura fazia antecipar.

Em primeiro lugar, a Segurança de Vinculação não mostrou estar relacionada com as soluções geradas para os problemas interpessoais, à exceção da relação positiva que se obteve com as Estratégias Manipulativas. Ao contrário do que a literatura indicava (e.g. Goldberg et al., 1989; Jones et al., 1980; Raikes & Thompson, 2008), as crianças com uma vinculação mais segura não são mais propensas a sugerir Soluções Prosociais, nem a sugerir um menor número de Soluções Agressivas. As diferenças individuais reveladas nas Soluções Prosociais, foram inferiores ao que esperávamos, uma vez que todas as crianças conseguiram emitir pelo menos uma resposta deste tipo aos problemas apresentados. Isto poderá refletir que existe um conhecimento obtido pela aprendizagem acerca dos modos sociais mais desejáveis para responder às situações. Talvez por isso, a fraca relação da Segurança de Vinculação com estas soluções se prenda com, estas últimas, serem melhor preditas pela Compreensão Verbal, que, além de medir a aptidão verbal, mede os conhecimentos que as crianças têm sobre o seu quotidiano (Wescheler, 2003). O mesmo aconteceu para as Soluções Agressivas, em sentido contrário, de modo que uma maior sugestão deste tipo de soluções é realizada por crianças com piores resultados no subteste de Compreensão Verbal. É de salientar os estudos acima mencionados, ao contrário do nosso, poderão não ter controlado da melhor forma a aptidão verbal das crianças, que, também está ligada às diferenças entre as que exibem comportamentos agressivos ou não (e.g., Eisner & Malti, 2015). Isto pode acontecer devido, não só, ao grau de conhecimento que elas possam ter acerca de várias estratégias adaptativas para resolver conflitos, mas também por exemplo, à maior ou pior capacidade de usar a linguagem (e.g. auto-instrução) para controlar o comportamento impulsivo e agressivo (Camp, 1977; Meichenbaum, 1979). Como tal, os resultados dos estudos que demonstram uma relação entre a vinculação e a resolução de problemas interpessoais deverão ser interpretados com cautela, pois poderão não ser tão confiáveis. Ainda assim,

não se descarta que cuidadores mais competentes possam ter, de facto, um papel no ensinamento de um modelo eficaz de resolução de problemas interpessoais (Rubin & Rose-Krasnor, 1992) que, ao mesmo tempo, influencie o desenvolvimento das capacidades de conhecimento verbal da criança e, consequentemente, o tipo de estratégias que possuem nos seus reportórios. No entanto, isto poderá não depender tanto da qualidade da relação de vinculação, mas sim, de outros fatores, como por exemplo, da própria competência verbal e de diálogo do cuidador ou da qualidade de *scaffolding* (Vygostsky, 1978) parental.

No presente estudo, aquilo que mostrou diferenciar as crianças com maior Segurança de Vinculação, mesmo depois de ter sido controlado o efeito da Competência Verbal, foi uma maior sugestão de estratégias Manipulativas (i.e., mentir, enganar o outro, fazer queixinhas). Este tipo de soluções vão além das estratégias que são socialmente esperadas ou geralmente aceites, como as Prosociais, e indicam a existência, nos reportórios dessas crianças, de um leque de soluções mais diversificadas para responder às situações sociais, com mais possibilidades de resposta e, talvez, mais sofisticadas. Sendo assim, a Segurança de Vinculação parece relacionar-se com uma maior sofisticação cognitiva ao nível da resolução de problemas interpessoais, demonstrada na produção de respostas Manipulativas aos dilemas. Soluções deste tipo parecem ser mais complexas, pois requerem capacidades de Teoria da Mente desenvolvidas: implicam conseguir antecipar e perceber os pensamentos e desejos do outro e tentar enganá-lo criando nele uma crença falsa; ou então perceber que o outro é suscetível ao poder de alguém com autoridade e usar isso a seu favor. De facto, a segurança de vinculação das crianças parece relacionar-se a uma melhor Teoria da Mente (e.g., Ontai & Thompson 2002; Mcquaid, Bigelow, McLaughlin & MacLean, 2008). Esta relação pode explicar-se pelo facto de os cuidadores mais competentes serem mais sensíveis aos estados mentais e emocionais dos outros e apresentarem capacidades de *mind-mindness*, ou seja, de comentar apropriadamente as experiências psicológicas da criança e de outros, o que, ao ser internalizado, tem impactos cruciais no desenvolvimento da Teoria da Mente (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Ensor & Hughes, 2008; Laranjo, Bernier, Meins, & Carlson, 2014; Meins & Fernyhough, 1999; Meins et al., 2003; Raikes & Thompson, 2006). Assim, como as crianças seguras conseguem representar mentalmente de forma mais eficaz os estados mentais de si próprias e dos outros e pensar sobre eles, podem planear estratégias mais complexas para alcançar os seus objetivos. Apesar de se ter, geralmente, uma visão depreciativa sobre as estratégias “manipulativas”, inclusive colocando-as sob

o rótulo de estratégias anti-sociais, importa perceber o seu potencial papel adaptativo nas situações interpessoais, na medida em que oferecem uma outra possibilidade de atingir eficazmente o objetivo social do próprio. Sendo assim, ainda que as Soluções Prosociais sejam importantes, possuir Soluções Manipulativas no repertório de estratégias poderá também ser vantajoso, desde que elas sejam aplicadas nas situações corretas e sem prejuízo do outro.

Relativamente à relação da vinculação com a função executiva, os resultados vêm somar-se aos de outros estudos que sugerem que a vinculação segura está associada com um melhor desempenho de FE nas crianças pré-escolares (e.g., Bernier et al., 2012; Bernier et al., 2015; Heikamp, et al., 2013; Low & Webster, 2016). Nomeadamente, a Segurança de Vinculação correlaciona-se positivamente com um melhor desempenho nas tarefas do fator Controlo-Cognitivo (que compreende capacidades como o planeamento e a inibição de uma resposta dominante). No entanto, a Segurança de Vinculação não está relacionada a aspetos de inibição de resposta mais emocional e motivacional (i.e., Inibição Comportamental), nem com o uso de estratégias de *coping* reguladoras do comportamento antecipatório ou impulsivo (i.e., Estratégias Comportamentais). Isto contradiz resultados encontrados no estudo de Jacobsen et al. (1997), que encontram que as crianças seguras apresentavam maior inibição do comportamento impulsivo. No entanto, as diferenças entre os nossos resultados e os encontrados por estes autores podem estar relacionados com o tipo de metodologias usadas, sobretudo em relação à tarefa de adiamento de gratificação. A tarefa utilizada por Jacobsen et al. (1997) envolve um paradigma de escolha auto-imposta, no qual a criança é confrontada com as seguintes opções: se escolher a recompensa mais pequena, não tem de esperar; mas se quiser obter uma maior, então terá de conseguir adiar a sua resposta. A tarefa do presente estudo é de inibição simples, exige apenas que a criança consiga adiar a sua resposta, suprimindo a sua impulsividade, sendo que ela não sofre nenhuma punição caso não consiga esperar. Portanto, a nossa tarefa poderá não ser tão útil como a do paradigma de escolha na discriminação das diferenças individuais na autorregulação das crianças ligadas à vinculação. Além disto, na tarefa usada por Jacobsen et al. (1997), o processo de analisar o que é mais vantajoso para depois escolher entre as opções, depende, além da inibição, de capacidades de planeamento, que, pelo que parecem no nosso estudo, estão mais relacionadas à Segurança de Vinculação. Outra razão para não termos encontrado os mesmos resultados que Jacobsen et al. (1997), poderá estar relacionada ao uso de metodologias muito diferentes para avaliar a vinculação. Enquanto o método usado neste

estudo consiste no uso de narrativas, o de Jacobsen et al. (1997) baseia-se no comportamento observado da criança. Visto que o método de narrativas envolve também aspetos cognitivos da criança, na construção das histórias, compreende-se que tenhamos encontrado um resultado mais relacionado com o Controlo Cognitivo.

Resultados semelhantes aos do presente estudo foram, no entanto, encontrados por Bernier et al. (2012) que não encontraram relação entre a vinculação e a inibição comportamental. Além disso, estes autores utilizaram a situação Estranha para medir a qualidade de vinculação, tal como Jacobsen et al. (1997), o que desconfirma a hipótese levantada anteriormente. Bernier et al. (2012), descobriram que, no seu estudo, o fator adiamento de gratificação (i.e., Inibição Comportamental), medido, tal como aqui, pelo Snack Delay, seria melhor explicado por outros fatores, como o nível socioeconómico e a linguagem da criança, ao contrário do que acontecia com o fator Conflito FE (i.e., Controlo Cognitivo), que seria explicado significativamente pela vinculação. Sendo assim, parece possível considerar-se que a natureza das tarefas presentes no fator Controlo Cognitivo é diferente da natureza da tarefa de Snack Delay, e que parecem ser dimensões que talvez dependam de diferentes fatores para o seu desenvolvimento. A primeira dimensão compreende uma autorregulação mais complexa, pois as suas tarefas dependem mais da memória e da atenção, processos que, como alguns investigadores referem (e.g., Fearon & Belsky, 2004), poderão beneficiar das relações de vinculação seguras para se poderem desenvolver. Uma vez que as crianças seguras confiam na disponibilidade do cuidador e possuem MITs seguros, elas conseguem autorregular-se melhor e sentem-se mais competentes na exploração do meio (Sroufe, 2005; Thompson, 2016), podendo assim envolver-se eficazmente na resolução de problemas mais complexos que estimulem a sua capacidade de planeamento. Além disto, as mães mais responsivas, têm melhores capacidades de *scaffolding* e *verbal guidance*, desenvolvendo mais as capacidades de controlo cognitivo e planeamento das crianças (Bibok, Carpendale, & Müller, 2009; Hughes & Ensor, 2009). Sendo assim, faz sentido que a Segurança de Vinculação se encontre correlacionada positivamente com este fator. Em contraste, os fatores Inibição Comportamental e Estratégias Comportamentais, parecem pertencer a uma autorregulação de contexto emocional, que, pode depender mais do temperamento da criança (i.e., inibição ou desinibição temperamental; e.g., Kagan, 1989), e não tanto dos cuidados prestados pelos cuidadores. Esta última dimensão, de cariz emocional, é aquela que demonstra impactos significativos na resolução de problemas interpessoais.

A situação experimental de adiamento de gratificação, é, de facto, uma situação mais próxima daquela que a criança encontra no seu quotidiano, sobretudo em contextos sociais. Tanto em casa, na escola, como até na interação com os pares, a criança tem de saber controlar a sua impulsividade de modo a ir ao encontro das regras e exigências do meio (Rhoades et al., 2009). Nessas situações torna-se importante que a criança, por exemplo, obedeça às regras dos pais ou até consiga esperar pela sua vez de brincar com algo. A capacidade lidar com a frustração para obter a recompensa pode estar ligada à capacidade de lidar com estes desafios que as situações sociais acarretam. Deste modo, o mesmo que faz com que uma criança não consiga esperar pela sua vez de brincar com um carrinho e opte por uma solução agressiva (como tirá-lo ao colega), é semelhante àquilo que a impede de esperar para comer o doce, refletindo a mesma incapacidade de inibir o comportamento impulsivo em ambas as situações. Neste sentido, tal como seria esperado pela literatura (e.g., Olson, 1989), verificou-se então que as crianças com pior Inibição Comportamental, ou seja, impulsivas e com dificuldades em adiar a gratificação, sugerem mais Soluções Agressivas para lidar com os problemas interpessoais.

No entanto, a partir da análise dos resultados, é interessante notar que nem sempre uma melhor Inibição Comportamental poderá ser benéfica. De facto, uma maior Inibição Comportamental, além de tender a aumentar a sugestão de Soluções Manipulativas, tende a aumentar também a sugestão de Soluções de Evitamento, ainda que o efeito não chegue a significativo. Enquanto que o primeiro tipo de soluções, está intimamente relacionado com a Segurança de Vinculação, as últimas, tal como as Soluções Agressivas, podem ser interpretadas a partir da perspetiva temperamental sobre o controlo inibitório, como já foi sugerido. Nesta linha teórica, é comum defender-se que ambos extremos da inibição temperamental acarretam consequências negativas, que afetam, também a adaptação social (Kagan, Resnick, & Snidman, 1987; Kagan, 1989). Assim, uma criança que tenha um temperamento muito inibido ou restringido (i.e., com elevada Inibição Comportamental), poderá ter consequências como desconforto perante pessoas não familiares, elevado estado de vigilância, timidez, restrição motora e cautela com situações de risco moderado (Kagan, 1989), o que explicaria melhores pontuações no Snack Delay. Este tipo de crianças são mais propensas a problemas internalizantes, como ansiedade social e isolamento (ver Hirshfeld-Becker et al., 2002; Nigg, 2000). Deste modo, face a problemas interpessoais, as crianças com esta inibição temperamental excessiva (que costumam retirar-se de situações stressantes; Henderson, Fox, & Rubin, 2001) podem tender a sugerir soluções de evitamento. No entanto, as crianças com um temperamento

muito desinibido (i.e., com pouca inibição Comportamental) são faladoras, agitadas e impulsivas e, essa desinibição extrema, tende a estar relacionadas a problemas externalizantes, inclusive agressividade (ver Hirshfeld-Becker et al., 2002; Nigg, 2000). Neste sentido, a Inibição Comportamental poderia ser equiparada à dimensão de controlo do ego de Block & Block (1980). Estes autores referem que esta dimensão, na sua melhor forma, compreende um equilíbrio na capacidade dos indivíduos de regular o comportamento e os impulsos. No entanto poderão existir extremos e, sendo assim, as crianças subcontroladoras do ego são excessivamente espontâneas, impulsivas e incapazes de adiar a gratificação, e, em contraste, as crianças sobrecontroladoras do ego são excessivamente inibidas e atrasam a gratificação indevidamente. Este modelo refere ainda uma outra dimensão, a resiliência (ou flexibilidade) do ego, que está relacionada com a capacidade de conseguir modificar o nível de controlo do ego, em qualquer direção, em função das exigências do meio. Apesar de o Controlo Cognitivo não se relacionar significativamente com nenhum tipo de estratégia de resolução de problemas interpessoais, verifica-se que tende a aumentar, no sentido positivo, a sugestão, pelas crianças, de todos os tipos de estratégias. Como tal, à luz desta teoria, poderíamos considerar que para um bom funcionamento psicológico será necessário, além de possuir um nível de auto-controlo (i.e., Inibição Comportamental) equilibrado, possuir um reportório diversificado, com estratégias de resolução de problemas interpessoais de todos os tipos, que permitirão ao ego adaptar-se de modo flexível a uma grande variedade de situações.

Quanto ao uso de estratégias para inibir e regular o comportamento impulsivo na tarefa do Snack Delay (i.e., Estratégia comportamentais), este correlaciona-se positivamente com a produção de Soluções Manipulativas, ou seja, soluções sociais cognitivamente mais sofisticadas. Assim, as crianças que são capazes de produzir uma variedade de estratégias comportamentais para regular o seu comportamento impulsivo nesta situação, também são mais capazes de produzir uma variedade de estratégias sofisticadas que permitem orientar o comportamento social. Como tal, em ambos os contextos elas têm a possibilidade de fazer uso de estratégias que controlem o seu comportamento com vista aos seus próprios objetivos (e.g., não comer a guloseima ou resolver favoravelmente para si os problemas sociais).

Por fim, é surpreendente que um melhor funcionamento executivo (em qualquer um dos componentes) não esteja, no nosso estudo, relacionado com uma maior sugestão de estratégias prosociais que potenciariam um funcionamento mais ajustado a nível



social, como seria esperado por alguns autores (Yeates et al., 2004; Janusz et al., 2002; Muscara et al., 2008). Do mesmo modo, um pior desempenho nas tarefas de Controlo Cognitivo também não se mostrou relacionado positivamente com a produção de Soluções Agressivas. Novamente, o facto destes tipos de estratégias estarem tão dependentes da competência verbal da criança, poderá ter impossibilitado que se encontrassem resultados mais satisfatórios, uma vez que os efeitos verbais foram controlados em todas as tarefas.

Sendo assim, numa visão geral dos resultados, verifica-se que a dimensão da FE que mostrou ter impactos mais significativos para uma resolução de problemas interpessoais adaptativa, foi aquela relacionada com tarefas que apelaram a uma autorregulação de cariz mais emocional.

### **Limitações**

Uma das maiores limitações deste estudo é o tamanho reduzido da amostra, além também da falta de diversidade étnica, de nível de educação parental e, possivelmente, socioeconómica. É de lembrar também que a amostra ficou circunscrita a três instituições localizadas em áreas geográficas relativamente próximas (Zona Centro-Sul), sendo que as crianças pertencentes à mesma instituição, estariam sujeitas aos mesmos fatores ecológicos (e.g., as mesmas regras, as mesmas aprendizagens, o mesmo grau de estimulação), que poderão tornar as suas características de desenvolvimento mais semelhantes. Todos estes fatores condicionam a heterogeneidade da amostra e limitam as possibilidades de generalização dos resultados.

Relativamente à hipótese principal deste estudo que não foi possível testar, ou seja, o papel mediador da Função Executiva na relação entre a vinculação e a resolução de problemas interpessoais, é de salientar que a dimensão reduzida da amostra (44 crianças), diminui fortemente o poder estatístico das análises que, com uma amostra maior, poderiam ter obtido um maior número de efeitos significativos. Por outro lado, outros fatores, relacionados com as tarefas utilizadas e as características das próprias crianças, poderão ter condicionado os resultados. Isto é importante, sobretudo, no que diz respeito às dificuldades levantadas na avaliação das funções executivas nesta faixa-etária. As crianças pré-escolares são mais distraídas, exigem maior novidade, é difícil manter o seu interesse nas tarefas, e têm menos consciência dos requisitos da situação de teste ("sentido de teste"; Anderson & Reidy, 2012). Apesar de ter havido um grande esforço neste estudo no sentido de reunir um conjunto de tarefas que ultrapassassem estas

limitações e se revelassem atrativas para as crianças, alguns destes fatores poderão ainda ter interferido nos nossos resultados.

Relativamente à Segurança de Vinculação, um fator que poderá ter contribuído para não se revelarem correlações mais fortes entre essa variável e as diferentes estratégias de resolução de problemas interpessoais é o tipo de histórias utilizadas na *Attachment Story Completion*. Talvez o conteúdo deste tipo de histórias que evocam mais situações de ajuda face a perigos e ameaças e, portanto, exigem um comportamento das figuras de vinculação no sentido de conforto e proteção, não esteja, de facto, tão relacionado com a resolução de problemas interpessoais. Possivelmente, a utilização de outro tipo de histórias que fossem reveladoras da qualidade da relação de vinculação, mas que estivessem ligadas a situações em que a criança necessitaria de ajuda para resolver um problema, pudesse mostrar melhores resultados na relação entre as duas variáveis. Além disto, é de notar também que esta tarefa não nos permite obter representações de vinculação distintas para a mãe e para o pai e, uma vez que estas figuras podem ter contribuições diferentes para o desenvolvimento da criança (Grossman & Grossman, 1991), seria importante perceber se as competências de resolução de problemas interpessoais poderão estar mais relacionadas, por exemplo, ao pai. De facto, alguns estudos têm mostrado que os indicadores de qualidade de vinculação ao pai estão mais relacionados com a sensibilidade e apoio ao comportamento de exploração e jogo da criança, com a transmissão de confiança durante tarefas exigentes e, também, com o desafiar apropriadamente a criança durante o jogo (Grossman et al., 2002; Lamb, 1997). Isto contrasta com a vinculação à mãe, que está mais relacionada à qualidade dos cuidados e conforto fornecidos quando a criança está em *distress* (Grossman et al., 2002). Sendo assim, compreende-se porque existem evidências de que a vinculação ao pai pode estar mais robustamente relacionada com as competências da criança na interação com pares (Verschueren & Marcoen, 1999). Indo nesse sentido, no estudo de McDowell et al., (2002), mostrou-se que os objetivos sociais e as estratégias sugeridas face a dilemas hipotéticos pelos pais estavam correlacionados aos objetivos sociais e estratégias sugeridas pelas crianças a dilemas semelhantes. Assim, pais que sugeriam objetivos e estratégias prosociais, tinham crianças que respondiam de forma semelhante aos dilemas e revelavam maiores competências sociais na escola. Por outro lado, pais com objetivos e estratégias de confrontação tinham filhos que também forneciam mais objetivos e estratégias de confrontação e seriam menos competentes socialmente. No entanto, nenhuma relação foi encontrada para os objetivos e estratégias das mães, o que levanta a

hipótese de que, possivelmente, os pais são mais importantes no desenvolvimento das estratégias de resolução de problemas interpessoais.

Em relação à avaliação da resolução de problemas interpessoais, é de salientar que tivemos como objetivo investigar apenas o repertório de soluções das crianças, ou seja, que tipo de soluções conseguem gerar ou possuem na sua memória, visto serem um importante preditor do ajustamento social. Sendo assim, é importante referir que as respostas que as crianças geraram para os problemas sociais não devem ser consideradas como equivalentes aos comportamentos que as mesmas exibiriam em situações de vida real. De facto, as situações sociais são muito complexas e há sempre fatores a considerar (e.g., grau de afinidade com o colega, assertividade da criança). Nesse sentido, em situações reais, mesmo que a criança possua estratégias eficazes para lidar com as situações, poderão ocorrer falhas na sua implementação (D’Zurilla & Nezu, 2007). A utilização de uma medida de observação ou de um questionário acerca da competência social da criança, seria uma forma de ultrapassar essa limitação. Outro aspeto a considerar é que a tarefa poderá não ter sido muito ampla na diversidade de situações e intervenientes apresentados e, portanto, talvez isso tenha sido limitador dos resultados obtidos.

### **Implicações clínicas**

O treino de resolução de problemas interpessoais é uma técnica amplamente usada pela terapia cognitivo-comportamental com o objetivo de melhorar a competência social das crianças, adolescentes e adultos (D’Zurilla & Nezu, 2010; Spivack & Shure, 1974). Uma vez que o conteúdo das soluções geradas tem sido sugerido pela literatura como um preditor importante para o ajustamento social (e.g., Youngstorm et al., 2000), importa perceber a sua ligação com outras variáveis e tecer algumas considerações sobre a sua relevância para a prática clínica.

Como técnica terapêutica, a resolução de problemas interpessoais foca-se no ensinamento à criança da maneira apropriada de *como pensar*, ou seja, nos passos adequados a tomar para resolver um problema, sobretudo na geração de múltiplas alternativas de resposta (para aumentar o repertório de soluções das crianças) e na análise de consequências para cada alternativa (Shure, 1987). No entanto, importa refletir também acerca do papel de cada tipo de soluções que será desejável promover ou limitar e ainda se poderá existir alguma intervenção complementar (e.g., na função executiva) que, aliada à intervenção psicoeducacional, aumente a eficácia desta na promoção do ajustamento social.

Este estudo levantou também questões acerca da pertinência em explorar o papel das soluções manipulativas e se existem realmente vantagens sociais em possuir um repertório que englobe este tipo de estratégias, ou se, por outro lado, elas deverão ser alvo de desconsideração, por serem fonte de consequências sociais negativas (indo na direção das agressivas). Como foi referido, o nosso estudo afirmou que as Soluções Manipulativas são significativamente mais usadas por crianças com maior Segurança de Vinculação, que também parecem mais competentes no Controlo Cognitivo. Talvez esses dois fatores possam, de facto, trazer às crianças seguras as vantagens a nível social que elas parecem ter (e.g., Groh et al., 2014; Veríssimo et al., 2014). Tal como os estudos de Shure e Spivack apontam, o pensamento alternativo, ou seja, a variedade de soluções geradas para um problema é benéfica, pois confere mais opções de estratégias potencialmente eficazes nas situações. É certo que, a par das prosociais, as estratégias manipulativas poderão também ter um papel relevante. No entanto, a criança terá de conseguir discriminar bem que consequências elas poderão ter na situação em causa e se valerá a pena utilizar esse tipo de estratégia em vez de uma prosocial, que salvaguarda o respeito pelo outro. Como tal, ensinar à criança a contextualizá-las é essencial, e poderá passar pela promoção de capacidades importantes como a Teoria da Mente, que, por sua vez, poderá estimular também estratégias empáticas e orientadas para os outros (prosociais).

Por outro lado, as soluções agressivas são sempre associadas a consequências negativas, mas nem sempre o treino na geração e opção por respostas prosociais é benéfico na diminuição dos comportamento agressivos, uma vez que, apesar de as crianças adquirirem esse tipo de soluções nos seus repertórios, poderão falhar na sua implementação (D’Zurilla & Nezu, 2007). A impulsividade comportamental parece potenciar a produção de soluções agressivas e, como se sabe, é um fator de risco para o comportamento agressivo (Camp, 1977). Com este estudo surgem assim pistas que indicam que na promoção da competência e adaptação social poderá ser mais eficaz não trabalhar apenas ao nível da resolução de problemas interpessoais, com vista a diminuir a propensão de considerar respostas agressivas como opções viáveis para os problemas, mas também na melhoria do seu funcionamento executivo, nomeadamente na Inibição Comportamental. Uma maior autorregulação emocional possibilita que as crianças consigam ter uma maior capacidade para controlar a sua agressividade e implementar as estratégias prosociais que possuem nos seus repertórios. Por outro lado, o uso de Estratégias Comportamentais em situações de desregulação emocional, como no caso da raiva, pode auxiliar o alcance desta regulação emocional. Ao desenvolver-se na criança a

capacidade de, quando está descontrolada, distrair-se do desencadeador da sua raiva, tentar ocupar o seu pensamento com outro assunto, envolver-se noutra atividade, isso poderá conduzir a uma melhor capacidade de inibir o seu comportamento impulsivo.

Visto que na idade pré-escolar existe um grande desenvolvimento cerebral, é de salientar que este é um período sensível à intervenção na FE, que poderá traduzir-se em maior eficácia (Anderson & Reidy, 2012).

### **Considerações para Estudos Futuros**

Por último, deve-se ressaltar a natureza exploratória deste estudo, e que, o que aqui apresentámos é apenas um vislumbre da superfície dos resultados que poderão surgir com uma amostra maior. Aparentemente, a relação entre estas três variáveis poderá ser mais complexa do que aquilo que foi hipotetizado e levantam-se considerações importantes que merecem atenção. Sendo assim, este estudo apresenta muitas oportunidades para investigações futuras.

O estudo da função executiva nesta faixa etária continua a ser de toda a pertinência. Por um lado, importa continuar a investigá-la na idade pré-escolar devido à importância de compreender a ligação entre a disfunção executiva e as suas consequências sociais e escolares, com vista a possibilitar o desenvolvimento de medidas preventivas e de intervenção (Anderson & Reidy, 2012). Por outro, é necessário que a investigação tente aperfeiçoar tarefas de avaliação adequadas para esta faixa etária (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005). Um exemplo da tentativa de utilizar tarefas mais adequadas aos pré-escolares, foi o uso do subteste de Labirintos. A investigação tem-se baseado na utilização de tarefas como a Torre de Hanói para medir o planeamento, que a nosso ver, além de ser menos atrativa para estas idades, pode estar muito dependente do QI (e.g. Pennington, Groisser, & Welsh 1993), e, portanto, ser mais reveladora de diferenças individuais ao nível do raciocínio lógico e não do planeamento das crianças. O subteste de Labirintos da WPPSI-R (Wescheler, 2003) surge como uma boa opção para avaliar as capacidades de planeamento, uma vez que parece não ser tão dependente do QI. No entanto, mais estudos serão necessários para perceber se realmente se trata de uma boa medida de planeamento e que vantagens tem comparativamente a outras tarefas utilizadas na investigação.

No que toca ao estudo da estrutura da função executiva, os nossos resultados não foram suficientemente esclarecedores quanto à sua composição, uma vez que se obteve um fator respeitante a uma autorregulação mais de tipo cognitivo (i.e., Controlo

Cognitivo; que parece agrupar capacidades de atenção, memória, planeamento e inibição cognitiva) e dois outros factores, referentes a capacidades de autorregulação mais emocional e motivacional (i.e., Inibição Comportamental e Estratégias Comportamentais). Assim, é necessária, no futuro, mais investigação para compreender em que consistem estas duas dimensões de autorregulação e que fatores possibilitam o seu desenvolvimento. Neste sentido, importa também perceber se os fatores de Controlo Cognitivo e os fatores de regulação emocional têm impactos diferenciados para o ajustamento escolar, comportamental e social. Sendo assim, e devido à escassez de estudos nesta temática, continua a ser relevante continuar a ponderar possíveis efeitos mediadores da função executiva.

Por fim, relativamente à competência social importa continuar a explorar o contributo da FE para uma resolução de problemas interpessoais eficaz, nomeadamente, perceber as implicações de outro tipo de componentes medidos com diferentes tarefas, visto ainda existir uma grande escassez de estudos nesta área. O seu estudo possibilitará refletir acerca de medidas interventivas que permitam desenvolver a competência social das crianças mais eficazmente aliando o conhecimento destes dois âmbitos.

### **Referências Bibliográficas:**

- Aberson, B. (2014). Building Executive Functioning in Children Through Problem Solving. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Executive Functioning* (pp. 509-522). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-8106-5\_5
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N J: Erlbaum. doi: 10.1002/1097-0355(198021)1:1<68::AID-IMHJ2280010110>3.0.CO;2-3
- Anderson V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4(3), 119–136. doi: 10.1080/713755568
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.

- Asher, S.R., & Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273-296). Cambridge: Cambridge University Press
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11(1), 1-29. doi: 10.1023/A:1009085417776
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: 0022-3514/86/S00.75
- Belsky, J., & Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. *Child development*, 58(3), 787-795. doi: 10.2307/1130215
- Bernier, A., Beauchamp, M. H., Carlson, S. M., & Lalonde, G. (2015). A secure base from which to regulate: Attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental psychology*, 51(9), 1177-1189. doi: 10.1037/dev0000032
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental science*, 15(1), 12-24. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I., & Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. *New directions for child and adolescent development*, 2009(123), 17-34. doi: 10.1002/cd.233
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843. doi:10.1017/S0954579408000394
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human

- cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(2), 109-125. doi: 10.1017/S0140525X06009034
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 561-571. doi: 10.1207/s15326942dn2802\_1
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., & Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 363-382. doi: 10.1177/0265407591083004
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of Emotional Support from Mother and Friend in Middle Childhood: Links with Social-Emotional Adaptation and Preschool Attachment Security. *Child Development*, 69(2), 427-442. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06200.x
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental psychology*, 44(5), 1298-1313. doi: 10.1037/a0012954
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation anxiety and anger*. New York: Basic Book.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 3-35. doi: 10.2307/3333824
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story-completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, A. L., & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camp, B. W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(2), 145-153. doi: 10.1037/0021-843X.86.2.145



- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Pearson College Division.
- Carlson, S. M. (2009). Social origins of executive function development. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function: New Directions in Child and Adolescent Development* (pp. 87–97). New York: Jossey Bass. doi: 10.1002/cd.232
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development*, 72(4), 1032-1053. doi: 10.1111/1467-8624.00333
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 3-22). New York: The Guildford Press.
- Chinaveh, M. (2013). The effectiveness of problem-solving on coping skills and psychological adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(1), 4-9. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.499
- Ciairano, S., Visu-Petra, L., & Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 335-345. doi: 10.1007/s10802-006-9094-z
- Colman, R. A., & Thompson, R. A. (2002). Attachment security and the problem-solving behaviors of mothers and children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(4), 337-359. doi: 10.1353/mpq.2002.0016
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107. doi: 10.1037/h0031360

- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-Solving Therapy*. New York: Springer Publisher Company.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-Solving Therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (3rd ed., pp. 197-225). New York: Guilford Press. doi: 10.1016/j.jpsychores.2011.01.017 VER SE É 2010 OU 2009
- Eisner, M. P. & Malti, T. (2015). Aggressive and Violent Behavior In R. M. Lerner, L. S. Liben, & U. Müller (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (Vol.3, 7nd ed., pp. 794-841) New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9781118963418.childpsy319
- Ellis, M. L., Weiss, B., & Lochman, J. E. (2009). Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 945-956. doi: 10.1007/s10802-009-9321-5
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother–child talk and early social understanding. *Child development*, 79(1), 201-216. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01120.x
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child development*, 67(4), 1329-1344. doi: 10.2307/1131703
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving, social behavior, and children's peer popularity. *The Journal of psychology*, 128(3), 299-306. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01799.x
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 26(1), 465-486. doi: 10.1207/s15326942dn2601\_6
- Evans, S. W., & Short, E. J. (1991). A qualitative and serial analysis of social problem solving in aggressive boys. *Journal of abnormal child psychology*, 19(3), 331-340. doi: 10.1007/BF00911235
- Fagot, B. I., Gauvain, M., & Kavanagh, K. (1996). Infant attachment and mother-child problem-solving: A replication. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(2), 295-302. doi: 10.1177/0265407596132008
- Fearon, R. M., & Belsky, J. (2004). Attachment and Attention: Protection in Relation to Gender and Cumulative Social-Contextual Adversity. *Child Development*, 75(6), 1677-1693. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00809.x

- Fischler, G. L., & Kendall, P. C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12(2), 133-153. doi: 10.1007/BF01204927
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26. doi: 10.1023/A:1023622324898
- Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother-Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament. *Child development*, 61(3), 810-819. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02823
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gioia, G, Isquith, P., & Kenealy, (2008). Assessment of behavioral aspects of Executive Function. In V. Anderson, R. Jacobs, & P. J. Anderson (Eds.), *Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective* (pp. 179–202). New York: Taylor & Francis.
- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain - a review. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(1), 97-116. doi: 10.1111/1469-7610.00551
- Goldberg, S., Lojkasek, M., Gartner, G., & Corter, C. (1989). Maternal responsiveness and social development in preterm infants. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1989(43), 89-103. doi: 10.1002/cd.23219894309
- Goldsmith, H.H., Reilly, J., Lemery, K.S., Longley, S., & Prescott, A. (2016). *A bateria laboratorial de avaliação do temperamento - versão pré-escolar: Descrição dos procedimentos*. [The laboratory temperament assessment battery - preschool version: Description of procedures. Unpublished technical ] (T. Marques & A. I. Pereira, Trans.). Unpublished technical manual.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of abnormal child psychology*, 15(2), 181-197. doi: 10.1007/BF00916348
- Grigsby, J., & Stevens, D. (2000). *Neurodynamics of personality*. New York: Guilford Press.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for

- children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & human development*, 16(2), 103-136. doi: 10.1080/14616734.2014.883636
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds), *Attachment across the life cycle*, (pp. 93-114). New York: Routledge.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., & Scheuerer-Englisch, H. (2002). The uniqueness of the child–father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social development*, 11(3), 301-337. doi: 10.1111/1467-9507.00202
- Hane, A. A., & Fox, N. A. (2006). Ordinary variations in maternal caregiving influence human infants' stress reactivity. *Psychological science*, 17(6), 550-556. doi: 10.1002/dev.20461
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R., & von Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in psychology*, 4(1), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00133
- Henderson, H. A., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2001). Temperamental contributions to social behavior: The moderating roles of frontal EEG asymmetry and gender. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 68-74. doi: 10.1097/00004583-200101000-00018
- Hirshfeld-Becker, D. R., Biederman, J., Faraone, S. V., Violette, H., Wrightsman, J., & Rosenbaum, J. F. (2002). Temperamental correlates of disruptive behavior disorders in young children: Preliminary findings. *Biological Psychiatry*, 51(7), 563-574. doi: 10.1016/S0006-3223(01)01299-9
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180. doi: 10.1016/j.tics.2012.01.006
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(7), 981-994. doi: 10.1111/1469-7610.00401

- Hughes, C. H., & Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function?. *New directions for child and adolescent development*, 2009(123), 35-50. doi: 10.1002/cd.234
- Hughes, C., & Graham, A. (2002), Measuring Executive Functions in Childhood: Problems and Solutions? *Child and Adolescent Mental Health*, 7(3), 131–142. doi: 10.1111/1475-3588.00024
- Hughes, C., Graham, A., & Grayson, A. (2005). Executive function in childhood: Development and disorder. In J. Oates (Ed.), *Cognitive Development* (pp. 205–230). Milton Keynes: Open University Press.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. & Dunn, J. (2000). Antisocial, Angry, and Unsympathetic: “Hard-to-manage” Preschoolers’ Peer Problems and Possible Cognitive Influences, *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 41(2), 169–179. doi: 10.1111/1469-7610.00558
- Hughes, D. A., & Baylin, J. (2012). *Brain-Based Parenting: The Neuroscience of Caregiving for Healthy Attachment (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. New York: Norton & Company.
- Hune, J. B., & Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-207. doi: 10.1177/019874290202700302
- Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 209-215. doi: 10.1002/mrdd.20075
- Jacobsen, T., Huss, M., Fendrich, M., Kruesi, M. J. P., & Ziegenhain, U. (1997). Children’s ability to delay gratification: longitudinal relations to mother-child attachment. *Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 411–426. doi: 10.1080/00221329709596679
- Janusz, J. A., Kirkwood, M. W., Yeates, K. O., & Taylor, H. G. (2002). Social problem-solving skills in children with traumatic brain injury: Long-term outcomes and prediction of social competence. *Child Neuropsychology*, 8(3), 179-194. doi: 10.1076/chin.8.3.179.13499 .

- Jones, D. C., Rickel, A. U., & Smith, R. L. (1980). Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology*, 16(3), 241-242. doi: 10.1037/0012-1649.16.3.241
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44(4), 668 -674. doi: 10.1037/0003-066X.44.4.668
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child development*, 1459-1473. doi: 10.2307/1130685
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2005). Social Problem Solving and Development of Agression. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation and Evolution* (pp. 30-50). West Sussex: John Wiley and Sons.
- Kendall, P.C. (1986). Comments on Rubin and Krasnor: Solutions and problems in research on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 69–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.220
- Lamb, M. E. (1997). The development of father–infant relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 104-120). Hoboken, NJ: John Wiley. doi: 10.1007/978-1-4613-9820-2\_7
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief. *Journal of experimental child Psychology*, 125(1), 48-62. doi: 10.1016/j.jecp.2014.02.005
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43(1), 208–221. doi:10.1037/0012-1649.43.1.208
- Low, J. A., & Webster, L. (2016). Attention and executive functions as mediators of attachment and behavior problems. *Social Development*, 25(3), 646-664. doi: 10.1111/sode.12166

- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child development*, 49(3), 547-556. doi: 10.2307/1128221
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173. doi: 10.1080/00221320309597975
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education* (pp. 83-107). Charlotte, NC: Information Age.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*, 11(4), 469-486. doi: 10.1111/1467-9507.00211
- McQuaid, N., Bigelow, A. E., McLaughlin, J., & MacLean, K. (2008). Maternal mental state language and preschool children's attachment security: Relation to children's mental state language and expressions of emotional understanding. *Social Development*, 17(1), 61-83. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00415.x
- Meichenbaum, D. (1979). *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 129-144. doi: 10.1111/j.2044-835X.1997.tb00730.x
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14(3), 363-380. doi: 10.1016/S0885-2014(99)00010-6
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child development*, 74(4), 1194-1211. doi: 10.1111/1467-8624.00601
- Miljokovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15 (2), 143-177. doi: 10.3917/dev.032.0143

- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24(1), 167-202. doi: 10.1146/annurev.neuro.24.1.167
- Miller, E. K., & Wallis, J. D. (2009). Executive function and higher-order cognition: Definitions and neural substrates. In L. R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of Neuroscience* (Vol. 4, pp. 99-104). Oxford, UK: Academic Press.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. 41 (1), 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática [Questionnaires: Theory and practice]*. Coimbra: Almedina.
- Morris, R. G. & Ward, G. (2005). Introduction to psychology of Planning. In R. G. Morris & G. Ward, *The cognitive psychology of planning* (pp. 1-34). New York: Psychology Press.
- Muscara, F., Catroppa, C. & Anderson, V. (2008). Social problem-solving skills as a mediator between executive function and long-term social outcome following paediatric traumatic brain injury, *Journal of Neuropsychology*, 2(2), 445–461. doi: 10.1348/174866407X250820
- Nelson, C. A., & Bloom, F. E. (1997). Child development and neuroscience. *Child development*, 68(5), 970-987. doi: 10.2307/1132045
- Newman, L., Sivaratnam, C., & Komiti, A. (2015). Attachment and early brain development–neuroprotective interventions in infant–caregiver therapy. *Translational Developmental Psychiatry*, 3(1), 1-12. doi: 10.3402/tdp.v3.28647
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological bulletin*, 126(2), 220. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.220
- Olson, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 176-183. doi: 10.1207/s15374424jccp1802\_9



- Olson, S. L., Schilling, E. M., Bates, J. E. (1999). Measurement of Impulsivity: Construct Coherence, Longitudinal Stability, and Relationship with Externalizing Problems in Middle Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 151-165. doi: 10.1023/A:1021915615677
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450. doi: 10.1111/1467-9507.00209
- Pennington, B. F., Groisser, D., & Welsh, M. C. (1993). Contrasting cognitive deficits in attention deficit hyperactivity disorder versus reading disability. *Developmental Psychology*, 29(3), 511-523. doi: 10.1037/0012-1649.29.3.511
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(1), 51-87. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. *Child development*, 59(1), 197-120. doi: 10.2307/1130393
- Quamma, J. P. (1997). *Executive function and social problem solving in maltreated and non-maltreated preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Seattle, WA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1773/9191>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104. doi: 10.1348/026151005X70427
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & human development*, 10(3), 319-344. doi: 10.1080/14616730802113620
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310-320. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.012
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(2), 226-233. doi: 10.1037/0022-006X.50.2.226

- Riggs, N. R. Blair, C. B. & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-Year Longitudinal Relations Between Executive Function and the Behavior of 1st and 2nd Grade Children, *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 9(4), 267-27. doi: 10.1076/chin.9.4.267.23513
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309. doi: 10.1016/j.appdev.2006.04.002
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International journal of behavioral development*, 19(2), 309-325. doi: 10.1177/016502549601900205
- Rubin, K. H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal and sociable children. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 353-374). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4613-8180-8\_16
- Rubin K.H. (1985). Socially Withdrawn Children: An "At Risk" Population?. In B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds.). *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*, (pp.41-56). New York: Springer.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 337-351.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17-25. doi: 10.1037/0022-006X.52.1.17
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. (1990). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors in normal, aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of abnormal child psychology*, 18(4), 419-435. doi: 10.1007/BF00917644
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt, M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development: A Lifespan Perspective* (pp. 283-323). New York: Springer.
- Rudolph, K. D., & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge-performance

- discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 107-117. doi: 10.1016/S0193-3973(97)90017-4
- Rueda, M. R. (2012). Effortful control. In M. Zentener, & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 145–167). New York, NY: Russell Sage.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 7-66. doi: 10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N
- Schore, A. N. (2009). Relational trauma and the developing right brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1159(1), 189-203. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04474.x.
- Segalowitz, S. J., & Rose-Krasnor, L. (1992). The role of frontal lobe maturation in cognitive and social development. *Brain and Cognition*, 20, 1-213.
- Shallice, T., & Burgess, P. (1996). The domain of supervisory processes and temporal organization of behaviour. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 351(1346), 1405-1412. doi: 10.1098/rstb.1996.0124
- Shoda, Y., Mischel, W. and Peake, P.K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986. doi: 10.1037/0012-1649.26.6.978
- Shure, M. B. (1987) Interpersonal problem-solving: a cognitive approach to behavior. In R. A. Hinde, A. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde, A. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social Relationships and Cognitive Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp.191-207) Oxford: Oxford University Press.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children 1. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(2), 89-94. doi: 10.1080/15374417909532894
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44. doi: 10.1016/0193-3973(80)90060-X
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. doi: 10.1007/BF00896500

- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind* (Vol. 296). New York: Guilford Press.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367. doi: 10.1080/14616730500365928
- Sulik, M. J., Huerta, S., Zerr, A. A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Valiente, C., ... & Edwards, A. (2010). The factor structure of effortful control and measurement invariance across ethnicity and sex in a high-risk sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 8-22. doi: 10.1007/s10862-009-9164-y
- Thompson, R. A. (2016). Early Attachment and Later Development: Reframing the Questions. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (3rd ed., pp. 330-348). New York: The Guildford Press.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x
- Wechsler, D. (2003). WPPSI-R: Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária-Forma Revista. *Manual*. Lisboa: CEGOC [Redacção do Manual: Maria João Seabra-Santos e Carla Ferreira].
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (2nd ed., pp. 78-101). New York: The Guildford Press.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental neuropsychology*, 4(3), 199-230. doi: 10.1080/87565648809540405
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131-149. doi: 10.1080/87565649109540483
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merril Palmer Quarterly*, 60, 80-99. doi: 10.1353/mpq.2014.0001

- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child development*, 70(1), 183-201. doi: 10.1111/1467-8624.00014
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yeates, K. O., Swift, E., Taylor, H. G., Wade, S. L., Drotar, D., Stancin, T., et al. (2004). Short- and long-term social outcomes following pediatric traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 412–426. doi: 10.1017/S1355617704103093
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of clinical child psychology*, 29(4), 589-602. doi: 10.1207/S15374424JCCP2904\_11
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of general psychology*, 1(2), 198. doi: 10.1037/1089-2680.1.2.198
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112-121. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x

**Faculdade de Psicologia \_ Universidade de Lisboa**

Alameda da Universidade

1649 -013 Lisboa

Portugal



**A Função Executiva como mediadora entre a Vinculação e as Dificuldades de adaptação  
na idade pré-escolar**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Leia atentamente toda a informação apresentada em seguida

Caros Pais,

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, as alunas Ana Margarida Lourenço Garcia Santos e Beatriz Félix Franco pretendem realizar, com orientação do Professor Doutor João Moreira, dois estudos acerca do desenvolvimento das capacidades de autocontrolo por parte das crianças e do modo como estas se relacionam com o estilo de vinculação, os problemas de comportamento e resolução de problemas interpessoais.

Vimos, assim, solicitar a vossa participação para preencherem um questionário acerca do vosso filho(a) que demorará no máximo 15 minutos a ser completado. Serão fornecidos dois questionários por cada criança, para que, se o aceitarem, a mãe e o pai possam preencher cada um, e de forma independente, um questionário. Para além disso, vimos, também, pedir autorização para que o vosso(a) educando (a) participe, através de algumas tarefas de jogo envolvendo: 1) completar histórias encenadas com a ajuda de bonecos realizada pela investigadora; 2) conseguir adiar o consumo de uma guloseima \*; imitar uma ação complexa e 3) responder a questões simples face a cartões que representam situações sociais desafiadoras do seu quotidiano. De modo a facilitar a cotação das tarefas acima mencionadas, estas terão de ser gravadas em vídeo. Para além destas, serão aplicadas uma tarefa de labirintos e outra pequena tarefa onde a criança responde a questões simples acerca do quotidiano.

Pediremos também à criança, oralmente, o seu assentimento para participar, dizendo: "Tenho um trabalho para fazer para a minha escola, no qual eu preciso que alguns meninos me ajudem e joguem comigo uns jogos e me contem umas histórias... Gostavas de me ajudar?".

A duração da aplicação das tarefas a cada criança será dividida em três tempos, que serão feitos em dias diferentes, dois tempos de 20/25 minutos e outro de 15/20. A recolha de informação será feita de acordo com a disponibilidade oferecida pelo próprio Jardim de Infância, para que não comprometa as tarefas realizadas pelo mesmo.

É de referir que a participação será completamente voluntária, podendo recusar-se a participar se assim o entender ou, também, desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência negativa ou prejuízo. A participação ou não da criança não irá influenciar, em caso algum, a relação com o seu Jardim de Infância ou serviços associados.

Toda a informação recolhida é absolutamente confidencial e será utilizada única e exclusivamente para este estudo. Em momento algum será associado o nome da criança aos dados recolhidos, sendo que lhe será atribuído um número de ordem, de modo a garantir que os dados sejam anónimos. Os vídeos obtidos na realização de algumas tarefas, serão guardados num local seguro, sendo apenas visualizados pelos investigadores. Estas gravações serão encriptadas, sendo necessário uma palavra-passe secreta para aceder aos mesmos, pelo que a identidade do vosso(a) filho(a) será resguardada e protegida. Após o término do estudo, estes vídeos serão destruídos.

As tarefas aplicadas constituem apenas instrumentos de investigação, não permitindo conclusões em termos de diagnóstico de situações problemáticas, prognósticos quanto ao desenvolvimento futuro ou avaliações de carácter quantitativo. É de referir, também, que nenhuma informação será partilhada com outras entidades (inclusivo o próprio jardim de infância).

Para obter qualquer esclarecimento poderão contactar-nos através dos endereços [ana.garciasantos@hotmail.com](mailto:ana.garciasantos@hotmail.com) e [beatriz.felix.franco@hotmail.com](mailto:beatriz.felix.franco@hotmail.com), ou ao nosso orientador, através do endereço [joao.moreira@campus.ul.pt](mailto:joao.moreira@campus.ul.pt).

Após a conclusão do estudo será disponibilizado, aos pais que assim o desejarem, um resumo dos resultados globais em linguagem não técnica.

Se aceitarem participar neste estudo por favor assinem no respetivo espaço (terceira folha) e conservem este documento, entregando apenas a terceira folha. Agradecemos por darem a vossa importante contribuição para este estudo e para a investigação em psicologia.

\*Será inquirido junto da educadora se a criança se encontra em alguma situação que coloque limitações aos seus consumos alimentares. De qualquer forma, se existir alguma situação deste tipo com o seu filho(a) agradecemos que nos informe.

**A Função Executiva como mediadora entre a Vinculação e as Dificuldades de adaptação na idade pré-escolar**

Eu, \_\_\_\_\_ tomei conhecimento do objetivo da investigação e do que tenho que fazer para participar no estudo.

Assim, declaro que aceito participar, assim como, que o meu filho(a) \_\_\_\_\_ também participe na investigação. Fui informado/a que tenho direito a recusar e que a minha recusa em participar não terá consequências para mim ou para o meu filho(a).

-----

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

-----

Eu, \_\_\_\_\_ tomei conhecimento do objetivo da investigação e do que tenho que fazer para participar no estudo.

Assim, declaro que aceito participar, assim como, que o meu filho(a) \_\_\_\_\_ também participe na investigação. Fui informado/a que tenho direito a recusar e que a minha recusa em participar não terá consequências para mim ou para o meu filho(a).

-----

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.